LINDOMAR BARROS DOS SANTOS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a^ Dr^a^ Ruth Pavan.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE-MS
JULHO – 2010

LINDOMAR BARROS DOS SANTOS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profª Drª Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE-MS
JULHO – 2010

Ficha catalográfica

Santos, Lindomar Barros dos

S237e **Estágio supervisionado de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia – licenciatura: um estudo de caso / Lindomar Barros dos Santos; orientação, Ruth Pavan. 2010**

215 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

1.Professores - Formação 2. Estágios supervisionados 3. Educação de crianças - Estágios I. Pavan, Ruth II. Título

CDD – 370.71

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA: UM ESTUDO DE CASO

LINDOMAR BARROS DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO.

BANCA EXAMINADORA:

____

Profª. Drª. Ruth Pavan

____

Profª. Drª. Eli Teresinha Henn Fabris

____

Profª. Drª. Maria Cristina Lima Paniago Lopes

CAMPO GRANDE, __ DE JUNHO DE 2010

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB

DEDICATÓRIA

Dedico a Nossa Senhora Aparecida, minha "Mãe" amorosa que todos os dias da minha vida, esteve ao meu lado, compartilhando comigo os momentos de alegria, conquistas e vitórias, e também apoiando-me e amparando-me a cada dia em que a dúvida, a insegurança e o medo fizeram-se presentes quase levando-me a desistir de minhas metas e sonhos. Por jamais ter deixado que me perdesse nas dúvidas redirecionando meu caminho para alcançar minhas vitórias.

Aos professores pela oportunidade de eu haver crescido com eles.

Aos futuros professores, que renovam-me as esperanças de uma prática pedagógica reflexiva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior de minha vida.

Às minhas professoras do Mestrado, particularmente a Professora Doutora Regina Teresa Cestari de Oliveira viva personificação de que é possível ser extremamente competente no que faz, sem deixar a doçura e a elegância que reveste o dom de permanecer humana.

À Professora Doutora Ruth Pavan, por quem nutro imensurável respeito e admiração, cujo perfil humano e rigor acadêmico, pautaram suas ações na orientação desta pesquisa; com sua sabedoria levou-me a profundas desconstruções de minhas certezas, para então conduzir-me à reconstrução de meus conhecimentos.

À Professora Doutora Elí T. Henn Fabris, que dispôs-se, com tamanha generosidade e profissionalismo, a participar desta Banca Examinadora contribuindo com minha aprendizagem e renovação de minhas esperanças pedagógicas.

À Professora Doutora Maria Cristina Lima Paniago Lopes, por aceitar participar desta Banca Examinadora, compartilhando com a construção de meus conhecimentos.

Às minhas professoras do "primário", em especial à Professora Maria da Penha Ferreira Tartuce pelo referencial profissional e humano, ao "ver" meio a tantas outras crianças, minhas necessidades, limitações e possibilidades, sendo responsável, em grande parte pela minha inserção na profissão docente.

À Faculdade Almeida Rodrigues pelo apoio incondicional.

Às instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por possibilitarem a realização da coleta de dados, essencial à construção desta dissertação.

Aos acadêmicos do curso de Pedagogia – Licenciatura, estagiários que generosamente foram sujeitos desta pesquisa, e a quem cabe o real mérito desta experiência.

Às professoras orientadoras de estágio que mesmo diante de uma desgastante rotina de trabalho, disponibilizaram-se a colaborar com esta pesquisa, a partir de uma transparência ímpar, permitindo-nos visualizar o âmago de sua prática pedagógica.

À Professora Simone – minha amiga – por acreditar em mim e provocar-me reflexões que incentivam minha busca de melhoria profissional, participando de minha jornada neste Mestrado, compartilhando os bons e maus momentos deste percurso.

SANTOS, Lindomar Barros dos. *Estágio supervisionado de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia – licenciatura: um estudo de caso.* Campo Grande, 2010. 215 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada "Estágio supervisionado de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia – licenciatura: um estudo de caso", insere-se na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a contribuição do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia - Licenciatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP[1] Nº. 1, de 15 de maio de 2006, para a formação do pedagogo. Os objetivos específicos desta dissertação são: a) Observar, *in locus,* o estágio supervisionado de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia – Licenciatura; b) Analisar a atuação pedagógica dos (as) acadêmicos (as) durante o estágio supervisionado de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e relacioná-lo com o PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso; e c) Compreender como as Professoras Orientadoras de Estágio acompanham e analisam o Estágio. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo que realizamos um estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio dos seguintes instrumentos: observação, aplicação de questionário aberto, entrevista semi-estruturada (realizada com as docentes do curso de Pedagogia – Licenciatura) e análise documental. O período que compreende o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009 foi destinado às observações aplicação de questionários aos acadêmicos participantes de nossa pesquisa. Já o segundo semestre de 2009 foi o período de entrevistas às professoras orientadoras do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia – Licenciatura. Podemos concluir que o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa ser repensado, pois os alunos estagiários demonstraram muitas dificuldades em relação a compreensão do processo educativo. Deste modo, o curso precisa ter maior ênfase na reflexão e pesquisa para que os futuros pedagogos/as tenham possibilidades de atuar nos diferentes níveis e modalidades do processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Formação docente; Estágio Supervisionado.

[1] Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia.

SANTOS, Lindomar Barros dos. Supervised preservice teacher's practice in pre-primary school and initial grades primary school in a pedagogy course – teacher formation course: a study case. Campo Grande, 2010. 215 pages. Dissertation (Master) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The present study called "Supervised preservice teacher's practice in pre-primary school and initial grades primary school of a pedagogy course – teacher formation course: a study case", is in the research line Pedagogical Practices and its Relations with Teacher Formation of the Education Master and Doctorate Program of Dom Bosco Catholic University – UCDB. The general objective of this research is to analyze the contribution of Supervised Preservice Teacher's Practice of a Pedagogy Course – Teacher Formation Course in Pre-primary School and Initial Grades Primary School, which has as reference the National Curricular Guidelines – Resolution CNE/CP N. 1, from May 15th, 2006, to pedagogue. The main goals of this study are: a) Observe, *in locus*, the supervised preservice teacher's practice in Pre-primary School and Initial Grades Primary School of a Pedagogy Course – Teacher Formation Course; b) Analyze the pedagogical practice of academics throughout the supervised preservice teacher's practice in Pre-primary School and Initial Grades Primary School and relate it to PPP – Political Pedagogical Project Course; and c) Understand how Supervised Preservice Teacher's Practice Academic Advisors follow and analyze the Supervised Preservice Teacher's Practice. It is a research based on qualitative approach, and a study case was done. The data collect was through the following means: observation, open questionnaire apply, semi-structured interview (done teachers from the Pedagogy course) and document analysis. The period between 2008 second term and 2009 first term was used to observation, questionnaires apply to participating academics of our study. Then, 2009 second term was the period of interviews of the academic advisors teachers of the supervised preservice teacher's practice in Pre-primary School and Initial Grades Primary School of a Pedagogy Course – Teacher Formation Course. We can conclude that Supervised Preservice Teacher's Practice of a Pedagogy Course – Teacher Formation Course in Pre-primary School and Initial Grades Primary School should be rethought, due to the fact that trainees showed many difficulties in relation to educational process comprehension. This way, the course must have more emphasis on reflection and research, so future pedagogues will be able to act in different levels and modalities of educational process.

KEY-WORDS: Pedagogy; Teacher Formation; Supervised Preservice Teacher's Practice

LISTA DE APÊNDICES

LISTA DE ANEXOS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

> Na verdade, não *nasci marcado para ser* um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude (FREIRE, 2001, p. 84) (grifo do autor).

Minha trajetória profissional fez-se paralelamente à minha formação. Tenho experiência de escola e minha própria história tornou-se minha escola. Assim, a minha vontade de ser professor surgiu a partir do momento que ingressei na "Escola Primária" (1968: 1ª série; 1969: 2ª série; 1970: 3ª série; 1971: 4ª série), pois, até então, o universo social do qual eu fazia parte era a família. A escola, certamente, abriu-me um mundo novo e fascinante, possibilitando-me fazer parte de um contexto social até então desconhecido por mim. Esse "acontecimento" foi tão forte e marcante para mim que, ao final das aulas, voltava para casa e dava continuidade às atividades da escola brincando de 'escolinha', reproduzindo o que eu vivenciava na escola. Neste período já trabalhava fora de casa. Fui empregado doméstico e babá.

Quando ingressei no ginásio, por meio da admissão (5ª série -1972), fui balconista em uma livraria e, assim, tive acesso às diversas obras literárias, as quais sempre que tinha a oportunidade lia. Exerci, também, a atividade de vendedor em uma banca de revista onde também lia outros tipos de textos: revistas, jornais, gibis. Estas vivências – convívio com crianças e o universo rico de leitura – foram cruciais para minha escolha profissional.

No ano de 1981, comecei substituir professores que ministravam aulas no "Primeiro Grau" (1ª à 4ª série). No mesmo ano, ingressei no curso Técnico em Magistério – turno noturno. No ano seguinte, fui aprovado no concurso municipal para ocupar o cargo de Professor Assistente (PA) para ministrar aulas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Em

1983, assumi a 1ª série (alfabetização), trabalhando nos períodos matutino e vespertino e, no período noturno, cursava o 2º ano do curso Técnico em Magistério.

No ano de 1984, no período matutino, concluí o curso de Técnico em Magistério. No período vespertino, exercia a função de auxiliar pedagógico na Secretaria Municipal de Educação. Ainda em 1984, fui aprovado em concurso estadual para Professor Assistente Primário (PAP) e assumi, no turno noturno, a 1ª série do Ensino Fundamental. Nos anos de 1985-1986, fui regente de sala na 4ª série do Ensino Fundamental, também no turno noturno.

No ano de 1985, fui aprovado, por meio de concurso vestibular, para o curso de Pedagogia Licenciatura Curta (frequentando aulas às sextas-feiras no turno noturno e aos sábados nos turnos matutino e vespertino), o qual concluí em 1988. Em 1989, iniciei a complementação de minha licenciatura de Curta para Plena. Fato esse que me habilitou em Supervisão Escolar na Escola de 1º e 2º Graus e Administração Escolar na Escola de 1º e 2º Graus. Concluí em 1990.

Seguindo esta breve retrospectiva da minha história profissional, destaco o início do meu trabalho atuando na formação de professores. Entre os anos de 1985 a 1987, ministrei, no Curso Técnico em Magistério, a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Colégio Municipal "Irmãos Messias da Costa", em Santo Antônio da Barra que, na época, era distrito do município de Rio Verde. No período de 1987 a 1988, tornei-me gestor de escola municipal e supervisor na Secretaria Municipal de Educação.

Em busca de aprimoramento profissional, no período que compreende abril a dezembro de 1991, concluí o curso em Planejamento Educacional – *Lato Sensu*.

Com o trabalho na formação docente, tive várias experiências tanto na rede municipal de ensino (1994-1995), quanto na rede estadual de ensino (1993-1999), como regente de classe, ministrando as disciplinas específicas na formação do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, priorizando a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Iniciei a docência superior no curso de Pedagogia da Fundação de Ensino Superior de Rio Verde – FESURV.

No primeiro semestre letivo, do ano de 2001 ministrei, entre outras disciplinas a de Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus. Dentre todas as disciplinas que ministrei, em minha primeira experiência na docência superior, certamente a docência na disciplina Estágio Supervisionado foi e é a grande escola para minha constituição como ser humano e professor. Assim, esta disciplina, a cada conquista, ofereceu e oferece subsídios para desconstruir minhas certezas e reconstruir minhas dúvidas.

A partir do segundo semestre de 2003, iniciei minhas atividades docentes no Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues que oferecia duas habilitações em Normal Superior, quais sejam, Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lecionei, em cada uma das habilitações, novamente a disciplina Estágio Supervisionado fazia parte de minhas atribuições

No primeiro semestre de 2007, além de ministrar aulas, assumi, a convite da direção do Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (ISEAR), a Coordenação Pedagógica do curso Normal Superior que, no semestre seguinte, transformou-se em Pedagogia - Licenciatura[4]. Na graduação em Pedagogia, ministrei, dentre outras disciplinas também da de Estágio Supervisionado, Antropologia Educacional e Prática Profissional Orientada – PPO.

Nos anos de 2008 e 2009, ministrei a disciplina "Coordenador da Gestão Pedagógica" no curso "Práticas Docentes e Gestão na Educação Básica" – *Lato Sensu,* oferecido pelo ISEAR.

Minha maior preocupação, desde que iniciei a docência na formação de professores, há 26 anos que sou professor, sempre foi a de contribuir para a formação de profissionais para exercer a profissão docente. Em outras palavras, sempre busquei participar na formação docente de modo que, ao iniciar a carreira na educação, o professor se sentisse em condições de atuar em sala de aula. E esta preocupação instigou-me a buscar novos caminhos, que levaram-me ao ingresso no Programa de Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Católica Dom Bosco, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, com o objetivo de pesquisar as contribuições do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia - Licenciatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a formação do pedagogo.

Consciente de que sou tanto um profissional quanto um ser humano, portanto inconcluso, inacabado, penso que as mudanças em mim geradas pelo Mestrado ocorreram por meio de minha disponibilidade de aprender. Diante disso, faço minhas as palavras de Pimenta:

> Assim, penso que a grande mudança operada no início da minha carreira até agora é que hoje tenho muito mais certeza de que nós não temos certeza.

---

[4] [...] transformação do curso Normal Superior, com habilitações em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil autorizado pela Portaria nº. 2761 de 25 de setembro de 2002 publicado no Diário Oficial da União em 30 de setembro de 2002 e retificado pela Portaria Ministerial de nº. 1730 de 4 de julho de 2003 e aguardando Portaria de Reconhecimento. [...] com base nos seguintes documentos: Despacho do Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior – DESUP,de 6/7/2006, publicado no DOU de 10.07.2006, pág. 8, e Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de 2006, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura* (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 5).

> Precisamos aprender com os professores, pois eles são capazes de ter uma posição crítica em relação ao seu trabalho (2007, p. 153).

O ofício de professor acontece não só a partir dos conteúdos teóricos ministrados na sala de aula, seja das universidades, das faculdades ou dos institutos de ensino, mas também no cotidiano das escolas por meio do Estágio Supervisionado. Esta é a pedra angular desta pesquisa. Assim, o caminho a ser trilhado nesta pesquisa tem como objetivo geral analisar a contribuição do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia - Licenciatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP[5] Nº. 1, de 15 de maio de 2006, para a formação do pedagogo. Dessa forma, para que o objetivo geral seja alcançado, este trabalho pauta-se nos seguintes objetivos específicos: a) Observar, *in locus,* o estágio supervisionado de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia – Licenciatura; b) Analisar a atuação pedagógica dos (as) acadêmicos (as) durante o estágio supervisionado de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e relacioná-lo com o PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso; e c) Compreender como as Professoras Orientadoras de Estágio acompanham e analisam o Estágio.

A opção metodológica adotada é a abordagem qualitativa. Entende-se por pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1982) apud Lüdke e André (1986), aquela que *"[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]"* (p.11 – grifo das autoras).

A pesquisa numa abordagem qualitativa trata os dados coletados de modo descritivo e o pesquisador precisa estar atento aos detalhes, que aparentemente insignificantes podem auxiliar para o entendimento do problema em questão; "*a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]"* (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p.12 – grifo das autoras*).* Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa busca elucidar como o problema em estudo se manifesta, apreendendo, para tanto, o ponto de vista de cada um dos pesquisados.

Assim, a abordagem metodológica é de cunho qualitativo e se delineia num estudo de caso, que

> é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no decorrer do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17, grifo das autoras).

---

[5] Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia.

Com base em André (2005) podemos afirmar que esta forma possibilita a busca de diferentes técnicas de coleta de dados tais como, observação, entrevista, questionários, documentos e outros.

Gil também afirma a importância de utilizar o estudo de caso, pois para o autor

> Pode-se dizer quer, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de *dados de gente* quanto de *dados de papel*. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos (2007, p.141). *(grifo do autor).*

Para Triviños o estudo de caso "É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente. [...]" (2008, p. 133). No nosso caso a unidade é o estágio supervisionado de um curso de Pedagogia.

A escolha do estudo de caso na abordagem qualitativa ainda "deveu-se às características que esse tipo de investigação apresenta como adequadas à observação e análise da realidade de forma natural, complexa e atualizada" (HORA, 2006, p.24).

Assim, a opção pela abordagem qualitativa se justifica em função de considerar que a mesma proporciona melhores condições de atingir as intenções do estudo.

Trata-se, portanto, em analisar o estágio, tendo como ponto de partida a pesquisa de campo. Isso significa que, ouvindo os professores orientadores e observando os acadêmicos/estagiários e analisando os questionários respondidos por eles, podemos articular nossos dados com a pesquisa bibliográfica.

Deste modo, o significado amplo da abordagem qualitativa requereu uma maior aproximação com a realidade do objeto, ou seja, foi preciso vivenciar o contexto estudado, interagindo com as pessoas que dele fazem parte. Esse fato equivale dizer que me coloquei dentro da situação e a observei *in loco*, objetivando uma melhor compreensão do objeto e, ainda, produzindo conhecimento partindo do seguinte pressuposto: "[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente" (LUDKE e ANDRÈ, 1986, p. 18).

Seguindo estes pressupostos, em nossa pesquisa utilizamos os seguintes procedimentos:

- Observação nos locais de estágio;
- Questionário aberto com os acadêmicos estagiários;
- Análise do Projeto-Político-Pedagógico do curso de Pedagogia;

- Entrevista semi-estruturada e questionário aberto com as Professoras Orientadoras.

Os critérios de escolha dos acadêmicos participantes da pesquisa foram:

- Que os alunos frequentassem o Curso de Pedagogia – Licenciatura que tivesse como referência as novas Diretrizes Curriculares Nacionais;
- Que os acadêmicos observados não tivessem atuado no Magistério, antes de ingressarem no curso de Pedagogia – Licenciatura;
- Que os acadêmicos observados não tivessem cursado o Magistério (Ensino Médio), para que o Curso de Pedagogia – Licenciatura, seja efetivamente, o referencial de formação para atuar na educação escolarizada.
- Que os acadêmicos pertencessem ao mesmo curso para que tivesse como referência o mesmo Projeto Político Pedagógico.

Após a realização da pesquisa de campo fizemos a análise das informações obtidas. Na Educação Infantil emergiram 03 (três) categorias, quais sejam:

1) O ambiente da sala de aula de Educação Infantil: o espaço onde acontecem os estágios;
2) O conteúdo: uma preocupação sempre presente;
3) Relação do/da aluno/a estagiário/a com seus alunos e alunas: diferentes formas.

Já da análise da pesquisa de campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, emergiram 02 (duas) categorias, que são:

1) Ensino Fundamental: fragilidade nos conteúdos e metodologias;
2) Relação do/da aluno/a estagiário/a com seus alunos e alunas: diferentes formas.

Optamos por separar a análise da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para perceber melhor as especificidades[6] delineadoras de cada modalidade.

Nossa análise pauta-se nas observações na sala de aula, nas respostas dadas pelos estagiários e no diálogo com os autores utilizados nesta pesquisa.

Observamos 04 acadêmicos conforme o "Apêndice 1 - Observação em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental", sendo que os mesmos participaram

---

[6] Seção II – Da Educação Infantil – Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [...]
Seção III – Do Ensino Fundamental – Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (BRASIL, 1996).

da pesquisa tanto no estágio na Educação Infantil, quanto no estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira etapa da coleta de dados foi realizada em quatro escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde – Goiás, sendo: 03 EMEIs – Escola Municipal de Educação Infantil e 01 CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

Participaram desta primeira etapa os 04 acadêmicos do curso de Pedagogia – Licenciatura matriculados no 4º período, e que realizavam neste momento o Estágio em Educação Infantil, entre os meses de agosto a dezembro de 2008.

Efetuamos 05 observações das aulas ministradas por cada um dos alunos estagiários sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, no turno matutino. Os 04 estagiários desenvolveram atividades em turmas do Jardim I (crianças de 04 anos) e Jardim II (crianças de 05 anos).

Além das observações aplicamos um questionário aberto para cada um dos estagiários, conforme explicitado no apêndice dois "Apêndice 2 - Questionário com acadêmico do curso de Pedagogia-Licenciatura – educação infantil".

A segunda etapa da coleta de dados foi realizada em quatro EMEFs – Escola Municipal de Ensino Fundamental, que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde – Goiás.

Participaram desta segunda fase os mesmos 04 acadêmicos do curso de Pedagogia – Licenciatura, matriculados no 5º período, que neste momento realizaram o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) entre os meses de fevereiro a junho de 2009.

Nesta etapa também efetuamos 05 observações de aulas ministradas por cada um dos acadêmicos totalizando vinte observações. 03 acadêmicos realizaram o estágio no turno vespertino e um, no turno matutino, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. Os 04 estagiários desenvolveram atividades em turmas do 1º ao 5º ano (crianças de 06 a 10 anos).

Usamos também o mesmo procedimento do 1º ao 5º ano da EI, ou seja, aplicamos um questionário aberto para cada um dos estagiários conforme o "Apêndice 3 - Questionário aberto com acadêmico do curso de Pedagogia-Licenciatura – anos inicias do ensino fundamental".

Para proceder à coleta de dados com as Professoras Orientadoras de Estágio Supervisionado, aplicamos um questionário conforme "Apêndice 4 – Questionário aberto aplicado às professoras orientadoras do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura 2008/2 E 2009/1", e realizamos uma entrevista semi-estruturada conforme

"Apêndice 5 – Entrevista semi-estruturada realizada com as professoras orientadoras do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura 2008/2 E 2009/1".

Realizamos a análise dos documentos que normatizam o Estágio Supervisionado da instituição de ensino superior onde os alunos estagiários estavam matriculados. Os documentos, conforme constam em anexo, foram os seguintes: "Anexo 1 – Projeto Político Pedagógico"; "Anexo 2 – Manual de Prática Profissional Orientada" e "Anexo 3 – Manual de Estágio". Esta análise documental justifica-se pela necessidade de que haja coerência entre a prática do estágio com o perfil do profissional que se quer formar.

As questões e problemas que orientam nossa pesquisa exigem um posicionamento teórico, viabilizando-nos uma busca constante de novas respostas e novas indagações no decorrer do nosso estudo. Deste modo, compreender a formação do professor em seus aspectos históricos é fundamental assim como apropriar-nos dos elementos que caracterizaram a Licenciatura em Pedagogia na atualidade.

A pesquisa foi estruturada da seguinte forma: o capítulo um "Formação de professores" traz as problematizações que me instigaram a estudar a formação docente. Apresento elementos da história do curso de Pedagogia, pois acredito que, a contextualização no tempo e no espaço, contribuiu para a caracterização da Licenciatura em Pedagogia na atualidade. Ainda neste capítulo, apresento uma caracterização do pedagogo.

No capítulo dois, "O estágio supervisionado: teoria e prática" tem como referência os trabalhos de Pimenta e Lima (2004), Pimenta (1993, 2002, 2006, 2007), Cunha (1989, 2004), Franco (2008), Libâneo (1998, 2002, 2007), Saviani (2004, 2005, 2008, 2009) cuja contribuição teórica é suporte basilar para a análise que me proponho realizar em relação ao estágio supervisionado que hoje acontece no curso de Pedagogia – Licenciatura. Lembramos com Pimenta e Lima (2004), que

> [...] o estágio [...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida essa como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.

No capítulo três, "Análise do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura: Educação Infantil", apresento e discuto os dados coletados a partir de minhas observações em campo de estágio nas unidades de Educação Infantil e também por meio do questionário respondido pelos acadêmicos estagiários, o qual abordou diferentes aspectos do estágio.

O capítulo quatro, nomeado “Análise do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura: Anos Iniciais do Ensino Fundamental” também traz a apresentação e discussão dos dados coletados tanto a partir de minhas observações de práticas de estágio nas unidades de Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto do questionário respondido pelos acadêmicos estagiários participantes desta pesquisa.

Apresento e analiso no capítulo cinco, “O Estágio Supervisionado: o Diálogo com as Professoras Orientadoras e Estagiários” os dados coletados por meio de aplicação de questionário e entrevistas realizadas com as professoras orientadoras de estágio, e a partir de questionário aplicado com os alunos estagiários.

Por fim, apresento as considerações finais, nas quais destaco os principais resultados dessa pesquisa.

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

> [...] Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. [...] (FREIRE, 2002, p. 64).

1.1Reflexões iniciais

A proposta de fazer uma análise sobre a formação do educador tornou-se ainda mais necessária no momento em que foi percebido que não adianta discutir a prática educativa se não levarmos em conta a questão posta e discutida com bastante ênfase, principalmente, nos congressos como: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação) etc na década de 80, conforme Saviani relata

> O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação começou a articular-se no final da década de 1970 e materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1° e 2 de abril de1980. Nessa ocasião, foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE[7], que, por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade (2008a, p.58).

[7] CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

De acordo com Pimenta (2002a), a Lei 5692/71 ignorou necessidades essenciais que o sistema escolar brasileiro apresentava. Na análise de Pimenta (2002a, p. 56), essas necessidades principais seriam: “[...] consolidar o processo de ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciar sua melhoria qualitativa. O que apontava para um aspecto fundamental das políticas de ensino, que era a formação de professores e suas condições de trabalho”. Assim sendo, essa reflexão, embora tardia, está sendo reavaliada quando refletimos sobre a formação do educador.

A formação do educador ainda está refletida no modelo fabril de escola e a proposta alternativa apresentada a mais de duas décadas conforme Cunha (1989) é discutir os fatores intrínsecos e extrínsecos que afetam a formação significativa do educador.

> O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também de outros âmbitos e, muitas vezes, excluem de sua prática, elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente. (CUNHA, 1989, p. 73).

As ações políticas que denominam a formação do educador são mais abrangentes e complexas do que as puras discussões de nomenclaturas. É importante perceber em qual perspectiva estamos formando os educadores. A nomenclatura não responde às questões postas. O que entendemos ser necessário é discutir o processo de formação, principalmente o estágio supervisionado, na direção que nos aponta Franco (2008, p. 110),

> Deverá, por certo, ser preocupação do curso de pedagogia a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa[79] e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas.

Com base no exposto, entendemos por professor reflexivo, principalmente, o profissional capaz de refletir criticamente e agir diante das diferentes situações pedagógicas vivenciadas.

Assim, apropriando-nos do pensamento de Franco (2008, p. 110), caracterizamos o professor reflexivo como:

---

[79] Segundo Paulo Freire, prática educativa “Envolve a capacidade do educador de somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito, ação e, em conjunto com seu educando, concorrer para a transformação do mundo” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 156-157).

> [...] profissional [que] deverá ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas. Assim, o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis[80] educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos.

Nesta perspectiva, a formação do pedagogo pode ser aquela apenas preocupada em absorver conteúdos, mas, sobretudo, refletir sobre a sua aprendizagem. Isso contribuirá para que o pedagogo veja seu educando como sujeito histórico que interage e modifica as condições em que vive.

Giroux (1997) pondera, neste sentido, a necessidade de repensar a ação docente e o que envolve a natureza de sua atividade, sendo fundamental, para isso, que o professor seja visto como intelectual transformador, pois

> [...] Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (1997, p. 162)

Libâneo (1998) nesta direção lembra a necessidade de que o aluno seja preparado para assumir uma postura muito além daquela em que lida com o conhecimento a partir de uma atitude passiva e defende que, para isso, é condição fundamental que o professor, em sua ação docente, seja capaz de garantir

> [...] uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetivos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o "ensinar a aprender a pensar" (LIBÂNEO, 1998, p. 30).

---

[80] *Práxis,* "É termo grego que significa ação. [...] Para que haja práxis, é essencial, que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade para que, então, possa refletir sobre ela e, finalmente, questioná-la. [...] Somente depois disso será possível despertar no oprimido sua capacidade de reação para transformação e, por último, incentivar que esta ação transformadora se concretize" (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p.157-158).

Conforme lembra Saviani, na história recente da educação "Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional" (2008b, p. 381). Não foi à toa que ela foi implementada dentro do processo ditatorial. Sendo assim, a pedagogia tecnicista deveria responder aos anseios do Estado autoritário, cujo objetivo era formar, de maneira rápida, mão de obra para o mercado de trabalho, além de fortalecer a alienação, resultado da ideologia dominante. Resultado disso, a deterioração da qualidade dos cursos de magistério em função da desarticulação da sua matriz curricular que enfatizava a parte profissionalizante.

Com base nessas diferentes problematizações é possível dizer que preparar professores é uma tarefa complexa, sobretudo no que tange às diferentes posturas teórico/metodológicas que esses profissionais assumirão na sua prática educativa. Por isso lembramos os questionamentos que nos remetem a essa investigação: Como os cursos de formação de professores, e especificamente o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP[81] Nº. 1, de 15 de maio de 2006 para a formação do pedagogo, estão contribuindo para a prática educativa dos docentes?

Se não ficarmos atentos às questões postas, possivelmente comprometeremos a construção de uma educação de qualidade para todos.

Se não fizermos essas discussões de maneira crítica, o sistema excludente continuará vigente. O pensador Gentili (1995) aborda essa questão. Para o autor, há, por parte dos professores, uma atitude de desconforto em relação à educação escolar. As escolas são instituições literalmente poderosas. Atualmente, inclusive, a escola pública define que o aluno precisa frequentá-la se a família quiser receber os auxílios financeiros do Governo Federal (tais como Programa Bolsa família); e, também, atesta, por meio da avaliação, se o aluno pode ou não cursar a série (ou ano) seguinte.

O quadro apresentado, até o momento, fortalece a necessidade de repensar a formação de professores. Esta vem sendo delineada aos poucos, nas pequenas e significativas ações pedagógicas. É fundamental que o governo brasileiro, junto com a sociedade civil organizada, assuma a educação escolarizada como uma tarefa de todos.

Desse modo, não só o ensino poderá ser repensado, mas principalmente a educação do educador.

Enfim, entendemos que o momento histórico exige que os professores, por meio dos Cursos de Formação, desenvolvam o que sugere Giroux (1997, p.163): "[...] um discurso

[81] Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia.

que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças".

1.2 O curso de Pedagogia: um olhar sobre sua história

> Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo.
> Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. [...] (FREIRE, 2002, p. 140).

Neste item apresentamos elementos da história do curso de Pedagogia, pois acreditamos que somente a partir de sua compreensão e contextualização no tempo e no espaço, é que podemos nos apropriar do entendimento da caracterização da Licenciatura em Pedagogia da atualidade.

Iniciamos com a caracterização do profissional da Pedagogia, depois traremos aspectos do surgimento de sua profissão, como se deu e se dá – historicamente – a sua formação, "pois quando falamos do professor, estamos nos referindo a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão" (BELLO, 2002, p. 45).

Essas características e qualidades vão além das habilidades e conhecimentos científicos necessários ao exercício docente, pois não se separa o humano do profissional, elas envolvem todo o ser, conforme pondera Freire

> Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão (2001, p. 79).

Ainda de acordo com Freire, esta postura exclui a vivência de "mundo" do professor

> É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (2001, p. 80).

Assim, pensamos que não há a compreensão desse mal-estar, que parece tomar conta do professor nos dias de hoje, sem entender como ele se fez e se faz historicamente. Nesse sentido, compartilhamos com Bello o seguinte argumento "[...] Assim, parece-me que a questão histórica é fundamental para a compreensão e o significado da profissão docente hoje" (2002, p. 47).

No sentido de compreender como o ensino foi se delineando até tomar a forma que conhecemos atualmente, é preciso buscar na pré-história, período em que o homem vivia como nômade, como se dava a disseminação e produção do conhecimento, como era realizado o ensino. Para isso, lembramos o relato de Aranha

> Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Nas tribos nômades, ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem 'para a vida e por meio da vida', sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar (1996, p. 27).

Ainda de acordo com Aranha, na Idade dos Metais[82], na pré-história, o homem deixa de ser nômade e se fixa ao solo e desenvolve "técnicas de agricultura e pastoreio" (1996, p. 28).

A Idade dos Metais, conforme Aranha (1996) argumenta, modificou não só os modos de produção, a convivência e organização social, como o acesso ao conhecimento. Nesta perspectiva a autora afirma que

> As transformações técnicas e o aparecimento das cidades em decorrência da produção excedente e da comercialização alteram as relações entre os homens. As principais mudanças são: na organização social homogênea, na qual antes havia indivisão, surgem hierarquias por causa de privilégios de classes; aparecem formas de servidão e escravismo; as terras de uso comum passam a ser administradas pelo Estado, instituição criada para legitimar o novo regime de propriedade; [...]. O saber, antes aberto a todos, torna-se patrimônio e privilégio da classe dominante. Nesse momento, surge a necessidade da escola, para que apenas alguns iniciados tenham acesso ao conhecimento. [...] (1996, p. 28).

Deste modo, somente com o surgimento do Estado, o saber torna-se privilégio de poucos, a saber, a classe dominante, que se compunha pela monarquia, nobreza e clero. Contudo, para os lavradores, comerciantes e artesãos, o Estado oferecia uma educação

---

[82] Idade dos Metais - foi o momento em que o ser humano, aperfeiçoando técnicas de metalurgia, conseguiu elaborar instrumentos de trabalho e armas. Com isso, alguns grupos passaram a deter a hegemonia sobre outros e as sociedades dividiram-se em classes sociais. HISTÓRIA DO MUNDO - **Pré-história** – características e divisões. Disponível em http://www.historiadomundo.com.br/pre-historia/texto-pre-historia/

informal. Aranha (1996) denomina esta diferenciação de ensino de *"dualismo escolar"* (1996, p. 34) (grifo da autora).

O contexto acima explicitado está de acordo com o que Monroe (1983, p.9), relata "[...] Há, então, um esboço de instrução para o povo em geral, dada pelo sacerdócio[83]; [...]".

Já para os futuros membros do sacerdócio, Monroe (1983, p.9), afirma que "Estes últimos são os primeiros professores profissionais. Por vários séculos, o ensino permanece como um direito especial do clero, e, por muitos séculos mais, a educação é orientada e dirigida unicamente por ele".

Para Hengemühle "O surgimento da função do professor se deve ao fato de haver necessidade de complementação e de ajuda na formação das crianças para as famílias, buscando uma melhor inserção social" (2007, p. 68).

A partir da análise realizada por Hengemühle, pode-se observar que os primeiros educadores na Grécia antiga "[...] eram particularmente os poetas, Homero em primeiro lugar" (2007 p. 68). Apropriando-nos do pensamento de Rosa

> [...] Homero teve excepcional importância para a cultura e educação da Grécia. Seus poemas, *Ilíada* e *Odisséia*, narrando a educação daquela época, mostram a valentia, a prudência, a lealdade, a hospitalidade, etc., bem como virtudes fundamentais. Esse quadro de valores, durante muito tempo, inspirou a conduta dos gregos. (1999, p. 18) (grifo da autora).

Dessa forma, Hengemühle observa que "No século V a.C., Atenas tornou-se economicamente poderosa, culturalmente mais ilustrada e politicamente mais democrática, com maior participação na vida pública" (2007, p. 68).

Deste modo, surge a necessidade de preparar pessoas para atuar na vida política. "[...] Foi quando apareceram os primeiros educadores chamados sofistas[84]" (Hengemühle, 2007, p. 69).

Esta observação é corroborada por Aranha, a esse respeito a autora assevera que "[...] Os novos mestres são os sofistas, sábios itinerantes de todas as partes do mundo grego e que agora se encontram em Atenas" (1996, p. 43).

Nesta época, a sociedade romana, de acordo com as afirmações de Rosa, "Tratava-se de uma sociedade sóbria e austera que ministrou um tipo de educação mais moral que intelectual" (1999, p. 61). Assim, conforme Hengemühle (2007), nas sociedades romanas,

---

[83] Sacerdócio – Conforme Aranha "No Egito, o faraó é o supremo sacerdote" (1996, p. 32).
[84] Para FERREIRA Sofista: Na Grécia Antiga, aquele que tinha por profissão ensinar a sabedoria e a arte de falar em público. (2004, p. 746)

bem como em outras sociedades, a formação moral do professor tornava-se muito mais importante que seu grau de instrução.

Conforme afirma Rosa

> [...] a educação desse povo sofre sensíveis mudanças. Enriquecendo-se, a sociedade romana acentuou a divisão entre os economicamente poderosos, e a plebe, a qual constituía a maioria que, embora empobrecida, teve grande força política. Ainda mais: ocorre a invasão da cultura helênica[85] com os imigrantes gregos que vão até Roma. Os cidadãos mais ricos passam a ter preceptores particulares, geralmente gregos imigrados. O espírito da nova educação resume-se na palavra *humanitas*, uma espécie de educação de caráter universal, *humanística, supernacional*. [...] (1999, p. 62) (grifo da autora).

Já na Idade Média e início da Renascença, existia a preocupação não só com a integridade moral, como também a preocupação com o domínio de conteúdos a ensinar e a capacidade técnica para realizar o ensino. A educação promovida principalmente pela igreja católica visava, que através da fé, o povo fosse obediente aos princípios da igreja.

A esse respeito, Aranha assevera que

> A Escolástica é a mais alta expressão da filosofia cristã medieval. [...] Chama-se Escolástica por ser a filosofia ensinada nas escolas. [...] Os parâmetros da educação na Idade Média, se fundam na concepção do homem como criatura divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. Tendo em vista as possíveis contradições entre fé e razão, recomenda-se respeitar sempre o *princípio da autoridade,* que exige humildade para consultar os grandes sábios e intérpretes, autorizados pela Igreja, sobre a leitura dos clássicos e dos textos sagrados. Evita-se, assim, a pluralidade de interpretações e se mantém a coesão da Igreja. (1996, p. 73) (grifo da autora).

A ênfase espiritual, divina, sobrenatural dada à educação, ao papel da escola é ilustrada, segundo Rosa (1999, p. 106), por "Tomás de Aquino [que] foi um dos mais famosos filósofos da Escolástica. [...]. [ele] considerava [...] a razão como a chave principal da verdade. [...]". Para Aquino, "[...] o verdadeiro mestre que ensina dentro de nossa alma é Deus. [...] só Deus é o verdadeiro agente da educação" (ROSA, 1999, p. 107).

Coube, então, às Universidades Medievais garantir um preparo mais rigoroso dos mestres. Dessa forma, a influência do clero na formação de professores perpetuou-se por muitos séculos em todo o mundo.

No século XVII nasceu

---

[85] ARANHA (1996, p. 41) "A fusão da tradição grega com a oriental, resultante das conquistas alexandrinas, dá origem ao que se chama *cultura helenística"* (grifo da autora).

> João Batista de La Salle em Reims, capital da Champagne, França, no dia 30 de abril de 1651. [...] João Batista foi educado no mais sofisticado estilo da burguesia e da nobreza da França e, ao mesmo tempo, nos princípios cristãos adotados com muita seriedade e convicção (WESCHENFELDER, 2006, p. 11).

Conforme Duarte (1986, p. 65-66), “[...] o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres [...]”.

Para Cambi (1999), o objetivo de La Salle seria que todos fossem instruídos tanto no catecismo quanto nas orações. Para tanto, ainda no pensamento de Cambi (1999, p. 299),

> [...] La Salle funda uma escola normal para a formação dos mestres, o “Seminário dos Mestres de Escola”, com uma escola elementar anexa, e a Ordem dos Irmãos das Escolas Cristãs, que acolhe religiosos desejosos de dedicar-se ao ensino. Em dois escritos *(Regras da decência e urbanidade cristã* e *Conduta das escolas cristãs)*, ele expõe seu credo pedagógico, uma minuciosa organização das escolas e o programa didático, que prevê leitura e escrita da língua materna, as quatro operações e o catecismo, acompanhando uma formação técnico-científica de caráter profissional. Sempre na direção do crescimento cultural do povo, La Salle promove a fundação de escolas dominicais e de um instituto para menores infratores. *(grifo do autor).*

Além de fundar a primeira escola normal para a formação docente, São João Batista de La Salle, que foi sacerdote e teólogo, ainda

> [...] Elevou o prestígio do Magistério, profissão desconsiderada em sua época.
> Fundou as primeiras escolas para treinamento dos novos professores. Sistematizou o ensino primário, organizando as classes por idade. Criou escolas profissionais, emendativas e para adultos. Sistematizou o método simultâneo de aula. Suavizou a disciplina escolar da sua época, proibindo os castigos físicos. Prestigiou a língua materna para o aprendizado do aluno. Escreveu diversos textos sobre o bom funcionamento de uma escola. Fundamentou sua Pedagogia no amor e no conhecimento dos alunos (Dez méritos pedagógicos de La Salle[86], 2007).

No entanto, conforme Saviani (2009a, p. 143), somente após a Revolução Francesa, a partir da necessidade da formação docente para oferecer instrução pública, é “[...] que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de

---

[86] DEZ MÉTODOS PEDAGÓGICOS DE LA SALLE. Documento eletrônico. Disponível em http://www.lasalledf.com.br/escola/lasalle/ acesso: 20/03/2009.

preparar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi [...] instalada em Paris em 1795".

Aranha (1996) afirma que o Brasil ainda não possui uma pedagogia própria, o que fez com que "[...] alguns intelectuais, influenciados pelas idéias européias, tentam imprimir novos rumos à educação [...]" (Aranha, 1996, p. 151). No entanto a autora ainda afirma que estas iniciativas não obtiveram sucesso.

Em relação à formação docente no Brasil, Saviani (2009a, p. 143) afirma que "[...] a questão do preparo de professores emerge de forma explícita somente após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular".

Ainda, apropriando-nos do pensamento de Saviani (2009a), é importante trazer a síntese que o pesquisador estabelece em relação aos períodos da história da formação de professores no Brasil. O primeiro período (1827-1890) é denominado "Ensaios intermitentes de formação de professores" (SAVIANI, 2009a, p. 143).

O autor afirma que "Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo[87], às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais" (SAVIANI, 2009a, p. 144).

Na análise de Saviani (2009a, p. 144), os outros períodos são os seguintes:

2. Estabelecimento e extensão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

[87] "Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, [anglicanos e quakers são membros de diferentes ramos da Igreja Protestante na Inglaterra (ARANHA, 1996, p. 147)] o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. [...] O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola [...]" (SAVIANI, 2008b, p. 128).

Para melhor compreensão destes períodos trazidos por Saviani, entendemos que seja necessário explanar, de modo mais detalhado, os aspectos que envolvem a formação do professor no Brasil.

A formação docente surge a partir dos moldes jesuíticos, que além de propagarem a doutrina católica, tinham a responsabilidade de formar novos professores jesuítas, conforme relata Xavier; Ribeiro & Noronha (1994). Assim, ao mesmo tempo em que os jesuítas deveriam cuidar da catequização dos nativos que aqui viviam, estes, também, objetivavam reproduzir novos contingentes de sacerdotes para dar continuidade à obra católica.

De acordo com Paim, os jesuítas

> Planejaram, e foram bastante eficientes em sua execução, converter, por assim dizer, seus alunos ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas. É por isso que dedicavam especial atenção ao preparo dos professores – que somente se tornam aptos após os trinta anos –, selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. Um trecho do *Ratio* diz o seguinte: Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente (1967, p. 28).

A expulsão dos jesuítas, pela Reforma Pombalina, ocorre em 1759 e o Brasil sofre uma transformação em se tratando da educação. “Quanto à situação do ensino na Colônia, foi encontrada uma solução paliativa, através das chamadas **Aulas Régias**. Eram aulas avulsas”. (Xavier; Ribeiro & Noronha, 1994 p. 52). Acontece, também, que os professores que passaram a lecionar não eram preparados para lecionar. De acordo com as autoras (Xavier; Ribeiro & Noronha, 1994), as Aulas Régias foram implantadas quarenta anos depois da expulsão dos jesuítas. É a partir desse momento que o vice-rei do Brasil, Dom José Luiz de Castro[88], nomeado por Portugal, no reinado de D. Maria I, concede as licenças para a docência.

> No século XVIII, surgiram as primeiras preocupações com a profissão do professor. No final desse século, tornou-se proibido, na Europa, lecionar sem

[88] José Luis de Castro, 2º conde de Rezende (1744-1819). Foi nomeado vice-rei do Brasil entre 1789 e 1801, tendo sido o último vice-rei do século XVIII, enfrentando a conjuração mineira, assumindo a responsabilidade de cumprir as decisões julgadas nos autos da devassa. Como governante, procurou melhorar as finanças e condições sanitárias do Rio de Janeiro. Em suas primeiras realizações, prolongou o cais do Largo do Paço, completou o aterro do pantanal de Pedro Dias (iniciado pelo Marquês do Lavradio), aterrou o Campo de Santana transformando-o no maior rossio da cidade, que veio a se tornar a nova atração para o povo, em ocasiões como a festa do Divino de Santana. Foi responsável também pelo fechamento e a devassa da sociedade literária do Rio de Janeiro acusada de sedição. Passou o governo ao seu sucessor d. Fernando José de Portugal. O ARQUIVO NACIONAL E A HISTÓRIA LUSO-BRASILEIRA. Disponível em: http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=347&sid=57&tpl=printerview acesso: 30/05/2009/.

> licença ou autorização do Estado. Isso foi fundamental no processo de profissionalização, uma vez que se começava a delinear a carreira e suas funções. No momento em que a escola se impunha como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores alcançavam uma posição-chave de ascensão social, personificando as esperanças das camadas da população menos privilegiadas. De agentes culturais, os professores também se tornam *agentes políticos* (BELLO, 2002, p. 47).

No Brasil, a necessidade de formação dos professores faz com que sejam

> Fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). [...] o ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular (ARANHA, 1996, 155).

Destarte, o Brasil passa por várias reformas educacionais. Entretanto, foi somente com a Reforma Francisco Campos[89] que se previu, no Estatuto das Universidades Brasileiras, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, voltada para a formação do magistério secundário. Na Faculdade de Filosofia de São Paulo, em 1937, através do Instituto de Educação, são diplomados os primeiros professores licenciados para o ensino secundário (ARANHA, 1996).

Segundo Saviani (2004), o curso de Pedagogia formalizou-se como curso de bacharelado

> Pelo Decreto n. 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como "seção especial". Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia (p. 5).

Contudo, o descaso com a formação do professor é tamanho que de acordo com Rodrigues e Mendes Sobrinho, o curso de Pedagogia, a partir do Decreto-Lei n. 1.190/1939, acaba sendo reduzido "a uma área apenas profissionalizante, [...] desobriga-se da produção de conhecimento durante longo período da sua história" (2006, p. 96).

Ainda, apropriando-nos de Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006, p. 96), o desprezo, que as autoridades constituídas do Brasil dispensavam à educação, chega a mais profunda irresponsabilidade, pois

---

[89] "Em 1926 Francisco Campos assumiu a Secretaria dos Negócios do Interior de Minas sob o governo de Antônio Carlos, ocasião em que promoveu a reforma da instrução pública com a colaboração de Mário Casasanta" (SAVIANI, 2008, p. 267).

> Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 1961, temos algumas regulamentações para a formação e exercício do magistério. Para o desempenho do magistério é, então, estabelecido como exigência apenas o registro dos professores em órgão competente. Apresentava-se, também, em suas disposições transitórias, a abertura para professores não-formados atuarem nas escolas primárias e de nível médio, suprindo a falta de professores devidamente qualificados. Assim, verificamos o próprio estado numa ação de desvalorização dos professores em lugar de uma política de promoção e preparação do profissional docente, especialmente, em nível superior.

Nos anos da ditadura militar a formação docente, bem como a Pedagogia sofre novo golpe: o regime democrático não mais existe, o professor de então é formado para reproduzir a ideologia militar já que

> É o Parecer de n. 252/1969 do Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, que traduz a marca da Reforma Universitária para o curso de Pedagogia. Este, incorporado à Resolução do CFE n. 2/69, norteava a organização do Curso de Pedagogia até há bem pouco tempo. Nesse documento, são fixados o currículo mínimo e a duração da graduação em Pedagogia referente à formação de professores para o ensino normal e de especialidades em orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. A criação dessas habilitações fragmentou a formação do pedagogo, pois criou o 'especialista' em determinada área educacional, terminando por provocar a divisão de tarefas no âmbito da educação. Isso fez com que perdêssemos a noção de totalidade, que é imanente a toda ação educativa escolar (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2006, p. 97).

Não só a formação docente foi arrasada pela ditadura, mas também a atuação deste profissional que, com o Ato Institucional n° 5 (AI-5), ficou totalmente à mercê do governo ditatorial, que de acordo com Aranha

> Com o pretexto de averiguar atividades 'subversivas', instala-se o terrorismo nas universidades. Processos sumários e arbitrários demitem ou aposentam muitos professores. Muitos se exilam em países latino-americanos, na Europa e também nos EUA. Além desse êxodo, os profissionais remanescentes trabalham sob o risco de censura e delação. Isto, sem dúvida prejudicou, e muito, a vida cultural e o ensino no Brasil (1996, 212).

A educação assume uma tendência tecnicista que deveria levar o Brasil ao crescimento econômico.

Todavia, com o advento da Lei 5.692/71, desativa-se a Escola Normal e passa-se a denominar a formação docente como habilitação em magistério e permite também – assim como a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 1961 – que na falta de professores habilitados,

tanto o profissional de outra área do saber quanto o professor leigo pode exercer a profissão docente:

> Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:
> a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
> c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.
> Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:
> a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
> b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
> c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.
> Art. 78. Quando a oferta de professôres licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971).

A educação brasileira foi regida por esta lei, durante todo o período ditatorial. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96, surgem novos sujeitos no cenário da Pedagogia. Esta se via destituída de sua grande função, qual seja, a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Diante do exposto, entendemos que analisar como se contextualiza a Licenciatura em Pedagogia é condição essencial para entender o Estágio Supervisionado na atual legislação.

1.3 – A Pedagogia no contexto atual: discussões a partir dos anos de 1990

Este item tem o objetivo de refletir sobre o campo de atuação da Pedagogia no Brasil após a ditadura militar, seu espaço e identidade.

É pertinente lembrar, conforme vimos no item anterior, que o curso de Pedagogia foi criado, no Brasil, no final da década de 1930, passando por diversas modificações até o momento atual. Com o fim da ditadura e a redemocratização do ensino, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciam muitas medidas de política na educação, dentre as quais Oliveira (2006, p. 18) destaca

> [...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, conhecida como a nova LDB; a Emenda Constitucional n. 14/96, que alterou dispositivos da Constituição de 1988; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n. 9.424/96) as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores (que substituiriam os Currículos Mínimos); o Exame Nacional de Cursos, [...] o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a avaliação da educação básica (SAEB); os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dentre as medidas na política educacional, destacamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a Lei Darcy Ribeiro, que institui o Curso Normal Superior – Licenciatura e que, a graduação para a formação de professores no Brasil poderia ocorrer em universidades, institutos superiores de educação e em nível médio na modalidade Normal.

A Pedagogia perde, com a LDB n. 9.394/96, sua função de formação docente e esta lei estabelece o campo de atuação da Pedagogia, descrevendo em seu

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A Lei ainda determina que a habilitação, a nível superior para lecionar para crianças da Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorrerá a partir da formação em universidades e Institutos de Educação, por meio da Licenciatura plena em Normal Superior.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Esta determinação da lei fez com que a procura pela Licenciatura em Normal Superior fosse impulsionada em sua maioria por professores já atuantes nas redes de ensino, portadores de curso técnico: seja em magistério, seja pelo Projeto Lúmen[90], ou, ainda, Proformação[91]. O que se disseminou nesta época foi a idéia de que quem não fosse portador de diploma de graduação em Normal Superior perderia seu posto de trabalho. Assim, infelizmente, pode-se entender que não foi necessariamente a vontade de qualificação que levou tantos professores à procura das graduações, e sim, o medo de perderem o emprego, conforme percebe Pimenta

> [...] sob a ameaça de perda do emprego real ou mesmo simbolicamente através do desprestígio social de seu trabalho, e também frente às novas demandas que estão postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, são eles instados a uma busca constante de cursos de formação contínua, muitas vezes às suas expensas (2002, p. 41).

Num estudo posterior, Pimenta e Lima (2004) confirmaram que nem sempre o desejo de aprender mais, ou o compromisso com a qualidade do seu trabalho são as razões que levam professores de volta aos bancos da escola. “A busca de certificação provocada pelas reformas da educação e a legislação de ensino têm trazido de volta à universidade muitos profissionais que já exerceram ou exercem o magistério. [...].” (2004, p. 99).

Observamos claramente este fato pois acompanhamos, como docente nas licenciaturas em Normal Superior, os acadêmicos da primeira turma deste curso em nosso município. A sua grande maioria era composta por alunos que já exerciam a docência, sendo que alguns já possuíam muitos anos de magistério.

Em abril de 2002, foi encaminhada pela ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, dentre outras, uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional ao Conselho Nacional de Educação (Castro, 2007). Esta proposta nasceu

---

[90] Projeto Lumen – Curso de qualificação profissional. Habilitação específica para o exercício do magistério de 1ª à 4ª série, conforme os termos da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, artigo 24 § 1º do artigo 25, artigos 26 e 28, artigo 16 da Lei nº 7.044/82 e da Resolução nº 697 de 17/09/1993, do Conselho Estadual de Educação de Goiás – Secretaria de Educação, Cultura e Desporto – Superintendência de Ensino Não-Formal.

[91] O PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício é um Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país. PROFORMAÇÃO – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – SEED. Disponível em: http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp Acesso: 30/05/2009.

> Em 07 de novembro de 2001, ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR[92], CEDES[93] e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, durante uma reunião de consulta com o setor acadêmico, no Âmbito do Programa Especial, *Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica,* se posicionaram sobre a importância de se definir uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e sobre a valorização do magistério. Assim, apresentaram o documento *Posicionamento Conjunto das Entidades* que serviu de base para a *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,* encaminhada ao CNE em abril de 2002, pelas comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia e de Formação de Professores (CASTRO, 2007, p. 213 – grifo da autora).

Somente em fevereiro de 2003, com o Parecer n. 1/2003, o Conselho Nacional de Educação defende o direito adquirido aos portadores de diploma de normal em nível médio de exercerem suas profissões, ao determinar que

> Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vierem a obtê-lo, sob a égide da Lei n. 9.394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries inicias do Ensino Fundamental, conforme sua habilitação.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do disposto no art. 9º, § 2º, alínea "e" da Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no parecer CNE/CP n. 5/2005, incluindo a emenda retificada constante do Parecer CNE/CP n. 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, e a resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Assim, em 2006, é aprovada a Resolução CNE/CP n.1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

> O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resol. CNE/CP n. 1-2006, art. 4º comentado por CASTRO, 2007, p. 218).

---

[92] Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais.
[93] Centro de Estudos Educação & Sociedade.

No que diz respeito aos cursos Normais Superiores, os mesmos podem ser transformados em Pedagogia. Para tanto, é necessário que as instituições elaborem novo projeto pedagógico conforme Castro (2007).

A partir destas Diretrizes, garante-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia forme professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para o Curso Normal de nível médio, para a Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Castro, 2007). Ou seja, para que a licenciatura possa habilitar de título e de fato os pedagogos, é fundamental que a teoria e a prática docentes estejam articuladas. Neste contexto, o Estágio Supervisionado é o momento crucial da concretização dessa articulação. E é esta preocupação que nos impulsiona na elaboração desta pesquisa.

CAPÍTULO II – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TEORIA E PRÁTICA

> A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábl á e a prática, ativismo (FREIRE, 2002, p. 24).

Este capítulo tem como referência principal os trabalhos de Pimenta e Lima (2004), cuja contribuição teórica é suporte basilar para a análise que nos propomos realizar em relação ao estágio supervisionado que hoje acontece no curso de Pedagogia – Licenciatura.

Acreditamos que, para compreender o estágio supervisionado, é necessário, antes de qualquer coisa, buscar como autores, estudiosos do assunto, definem o estágio. Pimenta (2002) define o estágio como estágio curricular. Para a autora, (2002, p. 21), "Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]".

Na perspectiva de Buriolla (2009, p. 13), "[...] O estágio é o *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente". Assim, podemos compreender que o estágio não se limita ao saber fazer, ou ainda a reproduzir um modelo, mas envolve, sobretudo, o pensar, o pesquisar, o refletir. Compreender o que se faz, como e por que se faz. De acordo com Miranda (2008, p. 16),

> Superando a concepção dicotômica e ampliando as possibilidades de realização do estágio, o conhecimento é produto do processo de investigação, os alunos-estagiários são orientados na pesquisa e não na reprodução de conceitos prontos e acabados. Nessa perspectiva, são as demandas suscitadas pela realidade escolar que norteiam o estágio, considerando que não basta observar e/ou denunciar, faz-se necessário enfrentar as situações e construir alternativas de ação. O estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade.

Nesta perspectiva, o estágio pode ser considerado instrumento de pesquisa e reflexão que orienta a ação docente no sentido de superação da reprodução da ação pedagógica. Além disso, traz objetivos bem delineados, conforme apresenta Cury (2003, p. 118)

> [...] O estágio supervisionado implica:
> 1. Conhecer o real em situação.
> 2. Fazer crescer o interesse pela área.
> 3. Verificar se os conhecimentos adquiridos são pertinentes à área.
> 4. Articular-se com mercado de trabalho.
> 5. Comparar programas de estudos face às diferentes necessidades da sociedade.

Ao aferir tais objetivos ao estágio, o autor defende que o mesmo seja conduzido como atividade de pesquisa, já que para conhecer o estágio, é preciso estudá-lo em todas as suas possibilidades.

Miranda (2008) ainda apresenta a necessidade de o estágio ser concebido e vivenciado a partir da sua contextualização histórica, cultural e social. Fato este que ocorre somente quando o estágio é conduzido como atividade de pesquisa. Pois, ainda conforme Miranda (2008, p. 17),

> O estágio, como atividade de pesquisa, aproxima mais o aluno da escola, desenvolvendo posturas e habilidades de pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação. [...] Os fatos são compreendidos e explicados para além das aparências ou evidências habituais, favorecendo a tomada de consciência do real, e, consequentemente, o fazer mecânico cede lugar ao fazer reflexivo. [...] Em um mundo dinâmico, o ensino não pode mais ser ministrado de forma determinista e estática. A dúvida, a curiosidade e as incertezas precisam estar presentes. Este é um desafio permanente para o professor que orienta o estágio, pois os caminhos não estão postos, as possibilidades emergem do enfrentamento das questões suscitadas no cotidiano escolar.

Para uma melhor compreensão do debate sobre estágio, é imprescindível trazermos novamente os estudos de Pimenta e Lima (2004). As referidas autoras apresentam três concepções de estágio: “Imitação de modelos”, “Instrumentalização técnica” e “Pesquisa”. Apresentaremos, a seguir, os modelos definidos pelas autoras, a começar pela primeira concepção acima citada:

a) “Imitação de modelos”, nesta concepção:

> O estágio [...], reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração de “aulas-modelo” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36).

Para as autoras muitas vezes, quando os estagiários se encontram dentro do contexto escolar percebem que a fundamentação teórica que aprenderam durante seu curso

não condiz com a real situação vigente do espaço sala de aula. Para Pimenta e Lima (2004, p. 35) o estágio, quando ocorre nessa situação, se limita a mera imitação de modelos posto que "o modo de aprender a profissão [...] será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons". Logo, os estagiários quando não possuem teorias adequadas ou mesmo não conseguem articular a teoria com a prática, selecionam dentro das experiências vivenciadas no estágio, modelos que mais se ajustam aos referenciais que elaboraram. Portanto, a reflexão, momento crucial do estágio se estabelece apenas com relação às experiências vivenciadas não se caracterizando como pesquisa e, portanto, não avançando em relação à construção do conhecimento. Ou seja, é segundo as autoras, o "modelo por imitação".

Nesse sentido, Tardif (2008, p. 257), nos chama a atenção

> Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêem se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Outra questão relevante é que quando os acadêmicos se apoderam de "modelos" tidos como "aqueles que deram certo", esquecem que a educação é uma prática social, e como tal não é imutável. A educação precisa considerar os contextos sociais, culturais e econômicos vivenciados pelos grupos sociais presentes na escola. Não é possível ministrar aulas do passado para alunos do presente, tão pouco transpor "modelos" que foram adequados para outros contextos. Caso contrário, o estagiário apenas reproduzirá um modelo legitimado, com a perpetuação de hábitos, idéias, valores e comportamentos, muitas vezes, retrógrados. Para Grossi (2004, p. 19)

> Quando formamos professores, nas nossas universidades e faculdades, distantes da base escolar e da prática pedagógica, é como se formássemos pilotos sem horas de vôo ou diplomássemos médicos sem prática médica, sem 'residência pedagógica'. Quer dizer, a má formação de professores produz uma antipedagogia, cuja prática deve ser incriminada, e não as teorias.

O estágio, com a visão de "receitas prontas", não dará subsídios para uma prática pedagógica que exige pesquisa e reflexão, cujo objetivo maior é a construção do conhecimento. Essa concepção e prática de estágio apenas contribuirá para a reprodução de uma atuação docente que impossibilitará uma educação crítica, reflexiva, emancipatória.

b) Concepção de estágio como "Instrumentalização técnica":

> Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática,* ao "como fazer", às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 37).

Temos que reconhecer a importância do domínio técnico para o exercício da profissão, mas não podemos encará-lo como suficiente, apenas como parte integrante do processo de formação acadêmica. O que ocorre, geralmente, nesta perspectiva, é totalmente o contrário, há uma ênfase desmedida em relação à aprendizagem das habilidades e competências técnicas da profissão em detrimento da reflexão, da crítica, da compreensão e da análise do contexto histórico e social da prática educativa. Isto acaba por acarretar o que Pimenta e Lima (2004, p. 39) denominam de:

> *[...] O mito das técnicas e das metodologias*. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e sobretudo em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (dês)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico.

O mesmo ocorre quando são utilizadas, exclusivamente, as competências como núcleo de formação. Isso significa que a atividade docente adquire uma postura tecnicista, com visão de reprodução apoiada por uma didática instrumental, a qual não é por si só, satisfatória para uma formação do profissional reflexivo. Com isso, os saberes e conhecimentos do professor são substituídos por competências. "Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento" (PIMENTA, 2002, p. 20).

O emprego de técnicas, por si só, no processo educativo, pode configurar a visão de um desvinculamento entre a teoria e a prática. Desprovidas de reflexão, o mero emprego delas não é capaz de dar conta da complexidade da prática docente. O profissional, reduzido à praticidade, estará alheio aos conhecimentos científicos, políticos e culturais necessários e fundamentais à formação profissional. Na fala de Kulcsar (1991, p. 70), "Os cursos de formação de professores devem proporcionar aos futuros profissionais uma ampla base de conhecimento para toda a atividade educativa, dando ênfase, no entanto, à de educador escolar".

Ainda segundo Kulcsar (1991), todo o enfoque dado ao planejamento e ao manejo de classe, ao preenchimento de fichas e formulários, às oficinas pedagógicas para desenvolvimento de materiais didáticos leva o estágio a uma perspectiva de didática instrumental em contraposição a uma didática crítica e reflexiva.

A mesma autora ainda ressalta que as habilidades necessárias para o professor vão muito além de um saber prático devido à amplitude e à complexidade do processo educativo. Ele deverá ser capaz de lidar com diferentes situações em que o ensino ocorre, escolhendo adequadamente a técnica necessária ou, ainda, ir além, criar novas possibilidades quando aquelas apreendidas não forem relevantes diante do conflito. Somente uma formação adequada, ou seja, que articule teoria e prática, por meio da reflexão, da crítica e da pesquisa dará suporte para superar os entraves da prática pedagógica, pois para Kulcsar (1991, p. 70)

> O conhecimento elaborado, principalmente no decorrer dos anos escolares [incluímos universitários], adquire força educativa quando se torna instrumento capaz de auxiliar o sujeito a atuar concretamente na natureza e na sociedade de modo crítico e transformador.

A dissociação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores tem provocado a discussão de que a reflexão e a pesquisa contribuem para a construção da superação da visão tecnicista do estágio, permitindo que os acadêmicos possam compreender e problematizar as situações observadas e vivenciadas.

c) Concepção de estágio como "Pesquisa":

> A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe [...] que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 46).

Pimenta e Lima (2004) consideram a aproximação e a inter-relação, entre o conjunto de disciplinas que compõem o curso de formação, altamente relevante para que se possa analisar e elaborar os projetos de estágio. Ou seja, de acordo com as autoras, (2004, p. 41)

> O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas

> próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicitações sempre provisórias da realidade.

Deste modo, o papel dos professores dos cursos de formação assume importância essencial para que o estágio possa ser conduzido por uma postura docente reflexiva, o que possibilitará ao aluno-estagiário uma ação também investigativa, essencial ao processo de formação docente, já que de acordo com Silva e Schnetzler (2008, p. 149),

> [...], ao refletir sobre sua própria prática, o futuro professor [...] pode se converter em um investigador na sala de aula, produzindo saberes pedagógicos, visto que as atuais recomendações de pesquisas sobre formação docente centram-se na temática de uma nova **epistemologia da prática.** Esta não desconsidera contribuições teóricas advindas da pesquisa acadêmica, produzidas nos moldes da racionalidade técnica, mas pressupõe a sua **integração** aos problemas da prática para possibilitar reflexões sobre ela, novos planejamentos, implementações, avaliações e novas reformulações, gerando saberes pedagógicos. (grifo das autoras)

A ação do professor, ou seja, sua prática social deve ser o objeto de pesquisa. Esta pesquisa permitirá a compreensão da complexidade do processo educacional nas instituições escolares e das ações praticadas pelos profissionais, contribuindo para o posterior exercício da profissão docente.

Neste sentido, destacamos que partilhamos com Giroux (1997) o sentido da escola:

> [...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de um democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. [...] (p. 159).

Reiteramos a necessidade da pesquisa como um caminho para superar os conflitos vividos pelos acadêmicos durante o curso de formação, pois de acordo com o estudo realizado por Cunha (1989, p. 127), é importante que o futuro professor, dentre outros aspectos, domine os conteúdos que ministre, e para isso os

> Cursos de formação para o magistério precisavam instrumentalizar o **professor para a pesquisa,** pois esta é a forma de sistematizar o conteúdo, ter cientificidade no trato das coisas, desenvolver o espírito crítico e distinguir a essência da aparência (grifo meu).

Diante desse contexto, acreditamos em uma prática reflexiva pautada pela pesquisa para dar sustentação ao processo de formação dos professores.

Ao pensarmos em professor reflexivo e pesquisador, nos reportamos novamente a Pimenta e Lima (2004, p. 48) que, com base em Shön, lembram a importância da prática "[...] mas uma prática refletida, que os possibilita responder com situações novas às situações de incerteza e indefinição".

Quando falamos em professor pesquisador e reflexivo não podemos perder o foco da coletividade, levando em consideração mais uma vez de que a prática educativa é uma prática social e, como tal, não pode se basear na individualidade do sujeito pesquisador, ou melhor, de suas reflexões. Estas não podem cair no praticismo individual ou coletivo, no qual bastaria a prática para a construção do saber docente, acarretando a desqualificação da pesquisa.

De acordo com Zeichner e Liston apud Silva e Schnetzler (2008, p. 148) para que sua prática seja reflexiva, os professores devem ter algumas características elementares:

> I) examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula; II) estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino; III) estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam; IV) tomam parte no desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança; V) assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido Cunha (1989) também aponta que no processo formativo, a ênfase na reflexão e na pesquisa é necessária.

> A prática dos professores em sala de aula é coerente com o modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento. A análise desta realidade constitui-se em mais um esforço no sentido de auxiliar os **professores e alunos a um exercício reflexivo.** E só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança (p. 151) (grifo meu).

Compartilhamos com Cunha (1989) que a forma de rompermos com a divisão entre "trabalho e conhecimento" é a reflexão. É importante salientar que a reflexão se dá com base na pesquisa.

Reiteramos juntamente com Pimenta e Lima (2004) que a partir da concepção do estágio como pesquisa, é possível que o mesmo desenvolva

> [...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que

> apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 55).

Para que o Estágio Supervisionado seja realizado nesta perspectiva, é necessário entender o perfil docente que esperamos seja capaz de atender às exigências e particularidades de sua profissão.

2.1 Formação e estágio: tensões e desafios

Com base nas discussões feitas neste estudo defendemos que é desejável que a formação docente seja desenvolvida de modo que ao final da graduação, o professor tenha condições de iniciar sua atuação na sala de aula, que conforme aponta Libâneo e Freitas (2007, p. 53) significa "Colocar o aluno numa atividade de aprendizagem. [...] Ensinar, portanto, é adquirir meios do pensar, através dos conteúdos. Em outras palavras, é desenvolver nos alunos o pensamento teórico [...]". O Pensamento teórico permite ao professor extrair o essencial "[...] dos objetos de conhecimento e com isso [adquirir] métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações gerais" (LIBÂNEO e FREITAS, 2007, p. 54).

Ter condições de desenvolver com os alunos o processo de (re)construção do conhecimento é o que a graduação em licenciatura deve proporcionar. Onde mais o acadêmico seria preparado para seu ofício? Todavia, observamos que os professores, em início de carreira, acabam por "aprender" sua prática docente no cotidiano da sala de aula, ou seja, acabam aprendendo a prática na prática, e muitas vezes pela prática; tornando-se um mero reprodutor do conhecimento, não sendo capaz de mediar o saber com seu aluno. Apropriando-nos do pensamento de Pimenta e Lima (2004, p. 37)

> Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao "prático": não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão-somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.
> Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos no processo de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. [...].

Essa perspectiva vem de encontro ao trabalho docente reflexivo e pesquisador. De acordo com Libâneo (2002) o professor precisa ter compromisso com seu exercício profissional, e ainda afirma que "Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e

executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que os outros concebem. [...]" (2002, p. 61-62).

Por isso, nesta pesquisa estamos problematizando o estágio supervisionado na formação dos professores. Pois, conforme explicita Pimenta (2002, p. 52), no caso da "[...] formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática".

Para Kenski "O Estágio Supervisionado [...] dos cursos de Pedagogia já é, por si só, um desafio" (1991, p. 39). A autora aborda a separação teoria e prática na formação de professores e enfatiza que o estágio, na grande maioria das vezes, ocorre somente no final do curso, "[...] desvinculado das atividades *praticadas* pelos alunos nos semestres anteriores [...]" (Kenski, 1991, p. 40) o que impede uma vinculação da teoria com a prática. Deste modo "[...] o Estágio Supervisionado traz em si uma expectativa de apoteose, de *gran finale*, no qual todos os problemas e deficiências apresentadas durante o curso têm uma última chance a ser pelo menos discutido" (1991, 40), (grifo da autora).

Ainda em relação à desvinculação da teoria com a prática na formação docente, e no estágio supervisionado Miranda (2008, p. 15) ressalta que "O estágio, nos cursos de formação é, quase sempre reduzido a uma prática instrumental que limita o papel do aluno-estagiário a mero observador e, conseqüentemente, empobrece as possibilidades de ação na escola-campo". Ainda, conforme Miranda

> É comum a busca de uma correspondência linear entre os fundamentos teóricos e as práticas escolares, respaldada na idéia de que o estágio é a parte prática do curso. [...]. Por outro lado, a visão dicotômica da teoria e da prática resulta em lacunas no processo de formação que dificultam a compreensão de que a prática é intencionada pela teoria, que por sua vez é modificada e legitimada pela prática. Considerar que a prática seja desprovida de fundamentos teóricos significa torná-la inócua (2008, p. 16).

Acreditamos que o estágio tem um papel muito mais abrangente do que atualmente assume nos cursos de formação de professores. É preciso entender que o estágio é muito mais que simples "momento prático de como 'dar' aula", pois só assim daremos o real significado ao que verdadeiramente implica o estágio, uma vez que para Pimenta e Lima (2004, p. 29), "Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental".

Deste modo, algumas questões fazem-se necessárias no sentido de que questionemos o estágio como prática instrumental e busquemos caminhos para a formação e o

estágio defendido por Pimenta e Lima (2004), Cunha (1989/2004), Freire (1996/2000/2001/2002), Giroux (1987/1997), Kramer (2009), Libâneo (1998/2002), Ludke e André (1986), Miranda (2008), Kulcsar (1991) e outros.

Para Buriolla (2009, p. 17), o estágio é fundamental

> [...] à formação do aluno [...], enquanto lhe propicia um momento específico de sua aprendizagem, uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional [...]. Contudo, o estágio configurado como tal – como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, [...] salvo algumas exceções, com muitas dificuldades de se operacionalizar sob esta concepção.

Ainda de acordo com Buriolla (2009), tais dificuldades operacionais acontecem por várias razões, dentre as quais, a instituição responsável pela formação docente estabelecer convênios com escolas-campo unicamente para garantir o cumprimento de uma determinação legal.

> [...] muitas destas instituições não oferecem condições mínimas de estágio; em muitos estágios, a prática profissional (objeto da supervisão) é desvirtuada ou inexpressiva; há desinformação e desintegração entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio; existem Unidades de Ensino que não assumem 'realmente' o estágio com todas as suas implicações, tornando-se este um apêndice do Curso e sua operacionalização fica a cargo do aluno estagiário [...]. (BURIOLLA, 2009, p. 18).

Diante deste cenário, o estágio como pesquisa torna-se uma realidade cada vez mais necessária.

Nesta concepção, poderemos vislumbrar a formação de modo geral e o estágio supervisionado de forma específica como instrumento que permita ao futuro licenciado em Pedagogia atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo efetivamente capaz de construir com seus alunos uma educação emancipatória.

2.2 Aspectos legais

Iniciamos este item lembrando que o Estágio Supervisionado é condição essencial para a formação docente. Para compreender seu papel, necessitamos também conhecer os aspectos legais que norteiam o curso de Pedagogia – Licenciatura. Portanto, destacaremos a legislação que, atualmente, vigora sobre o curso de Pedagogia – Licenciatura.

Inicialmente, abordaremos o que a legislação define como incumbência do professor; pois, assim, poderemos lançar um olhar que nos permita compreender como esta

formação para a docência ocorre ou deveria ocorrer. Ou seja, o que a legislação garante para uma formação que possibilite ao professor exercer sua função.

Refletiremos, ainda, sobre o aspecto legal tanto da duração do curso de Pedagogia – Licenciatura, quanto o que determina a lei em relação ao Estágio Supervisionado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, o professor tem atribuições a cumprir visando à aprendizagem de seus alunos, conforme podemos observar

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Diante das atribuições que a LDB nº 9394/96 delega aos docentes, fica claro que seu trabalho não se restringe a transmitir o conteúdo.

Acreditamos que, para cumprir com as atribuições que a Lei estabelece, o começo desta jornada está no curso de Licenciatura em Pedagogia, que, por meio do Estágio Supervisionado, leva o futuro professor ao contato com o cotidiano da escola e seus desafios e perspectivas.

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, artigo 7°, o curso de Pedagogia terá carga horária mínima de 3.200 horas.

Conforme a Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007, que *Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial,* a graduação em Pedagogia terá como carga horária mínima para sua integralização, 4 anos conforme legislação abaixo:

> Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento do art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:
> [...]
> III – os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do

> curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários apresentados no Parecer CNE/CES nº 8/2007, da seguinte forma:
> [...]
> c) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.000h e 3.200h:
> Limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos.

Já em relação ao período destinado ao Estágio Supervisionado, que para a formação de professores da Educação Básica é de 400 horas, passa a ter 300 horas no curso de licenciatura em Pedagogia. Isto é, há uma redução de 100 horas de atividade de estágio.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.*	**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.** *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*
Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; **II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;** III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicocultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Art. 2° A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.	Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; **II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;** III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Conforme Castro (2007), a duração do tempo destinado ao estágio na formação do educador é palco para muitas discussões. Questões como as disciplinas do currículo assumirem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais, a atribuição de menor importância à carga horária prática, estágio a distância e estágio apenas no final do curso estão presentes neste contexto.

A LDB, em seu artigo 67, afirma: “parágrafo 1° - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

O Governo Federal publicou, no dia 25 de setembro do ano de 2008, a Lei nº 11.788, onde define estágio

> Capítulo I – Da definição, classificação e relações de estágio
> Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Com base no processo de formação do acadêmico do curso de Licenciatura Pedagogia, o mesmo deve ser capaz de vivenciar a prática por meio do estágio. Saber exercer a profissão é, do ponto de vista formal, consequência deste aprendizado. Em síntese o processo de formação deve possibilitar a atuação docente.

Apropriando-nos de Grossi (2004, p. 40), entendemos que o curso de formação de professores deve garantir ao futuro profissional

> Uma sólida formação inicial, uma formação permanente, isto é, contínua e atualizada, são demandas impostergáveis que precisamos atender, sob pena de estarmos nas escolas dependentes dos PCN´s (Parâmetros Curriculares Nacionais), dos livros didáticos. Vamos precisar desses instrumentos que deveriam ser usados e vistos como sugestão, mas acabam se incorporando a nossa prática, porque não temos condições de planejar e de estudar na escola e fora dela para produzir coletivamente.

A autora, ainda, lembra que as universidades e os institutos superiores de educação têm a obrigação de proporcionar aos acadêmicos um estágio que supra suas necessidades de formação.

Partindo deste princípio, é que objetivamos analisar as contribuições do estágio supervisionado a partir das observações *in lócus* e dos questionários aplicados aos acadêmicos/estagiários e identificar como os professores orientadores de estágio acompanham e intervêm junto aos estagiários em suas ações.

De acordo com André e Fazenda apud Pimenta (2002, p. 75)

> (...) o estágio vem sendo *órfão* da *prática* e da *teoria* (...). Como lida basicamente com as questões da *realidade concreta*, da *prática*, o aluno vai perceber que para explicá-la e nela intervir é necessário *refletir* sobre a mesma, e que essa reflexão só não será vazia se alimentar-se da *teoria* (...). O bom professor, o professor comprometido, tem a obrigação de saber o *que* indicar, o *como* indicar, o *onde* indicar, aí a importância das fontes (...). *(grifos do autor)*

São comuns os relatos de recém-graduados apontando dificuldades na relação com o referencial teórico disponibilizado durante sua formação acadêmica de que ele é, muitas vezes, desconexo com a prática pedagógica vivenciada no contexto escolar. Portanto, torna-se necessário refletirmos sobre a relação teoria e prática trabalhada nos cursos de formação de professores. Conforme Saviani (2005, p. 262)

> [...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. [...].

Para compreendermos como está ocorrendo o estágio supervisionado, no curso de Pedagogia – Licenciatura, realizamos um encontro com o campo de atuação dos acadêmicos estagiários, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o observar e o interpretar são condições simultâneas, permitindo a elaboração teórica. Assim no próximo capítulo apresentamos a análise da pesquisa de campo.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA: EDUCAÇÃO INFANTIL

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 2002, p. 32).

Este capítulo apresenta a análise da pesquisa realizada durante as práticas de estágio em Educação Infantil. Iniciamos descrevendo o curso pesquisado e em seguida os dados obtidos por meio da observação, questionário e entrevistas.

Realizamos nossa pesquisa de campo atendendo o objetivo geral, ou seja, analisamos a contribuição do Estágio Supervisionado, oferecida aos acadêmicos matriculados no Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues – ISEAR, da cidade de Rio Verde, no estado de Goiás.

O curso de Pedagogia – Licenciatura, oferecido pelo ISEAR, nasceu da

> [...] transformação do curso Normal Superior, com habilitações em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil autorizado pela Portaria nº. 2761 de 25 de setembro de 2002 publicado no Diário Oficial da União em 30 de setembro de 2002 e retificado pela Portaria Ministerial de nº. 1730 de 4 de julho de 2003 e aguardando Portaria de Reconhecimento. [...] com base nos seguintes documentos: Despacho do Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior – DESUP,de 6/7/2006, publicado no DOU de 10.07.2006, pág. 8, e Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de 2006, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura* (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 5).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico e Manual de Estágio do ISEAR, todos os acadêmicos têm que reger aulas nas turmas de Educação Infantil no quarto período.

Já no período posterior – quinto período, deverá acontecer, no Estágio Supervisionado, a regência nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Em busca da análise dos objetivos que guiam esse trabalho, observamos *in lócus* (cf. roteiro de observação apêndice 1) o Estágio Supervisionado de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Ressaltamos que todas as unidades de ensino, que serviram como campo de estágio, atendem alunas e alunos de nível socioeconômico diversificado (classe média a classe média-baixa).

Analisamos a atuação pedagógica dos (as) acadêmicos (as) durante o estágio supervisionado de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e relacionamos a prática do Estágio Supervisionado com o PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso.

Para analisar a contribuição do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, orientamo-nos pelo referencial teórico construído nos capítulos anteriores.

O curso de Pedagogia – Licenciatura, que os alunos estagiários participantes de nossa pesquisa frequentam, apresenta a seguinte estrutura:

> [...] 3.280 horas, a integralizar-se em 8 semestres, constitui-se de:
> I. Eixo de Estudos Básicos, composto por 26 disciplinas, com 1.500 horas.
> II. Eixo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, composto por 15 disciplinas, num total de 820 horas.
> III. Eixo de Estudos Integradores, com 960 horas, divididas entre o Estágio Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso, Prática Profissional Orientada, Atividades de Iniciação Científica, Extensão e Monitoria (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 11).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura, em relação ao seu objetivo geral, pretende oferecer formação inicial para que o profissional atue no

> [...] exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, e em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, capazes de repensar a educação com espírito crítico, com habilidades técnico-pedagógicas e sociopolíticas para o exercício competente de sua profissão e como formadores de opinião (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 11).

Para que a formação do Pedagogo alcance os objetivos estabelecidos pelo curso, preparando o profissional para atuar em diversas áreas, as disciplinas oferecidas são:

> [...] Didática, Jogos e Brincadeiras, Novas Tecnologia da Educação, Gestão Estrutura e Funcionamento do Ensino, Políticas Públicas, Novos Paradigmas da Educação, Planejamento e Tecnologias Educacionais, Educação Inclusiva e Linguagem de Sinais, Antropologia Educacional, Gestão de Educação: Administrativa e Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos e Multiculturalismo, Processo Educacional no Meio Rural, bem como, Metodologia de Pesquisa em Educação e Conteúdos/Fundamentos/Metodologias das Disciplinas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental fazem parte da Matriz do Curso (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 38).

Em nosso estudo de campo, que realizamos durante dois semestres letivos, o corpo discente, pesquisado, do curso de Pedagogia – Licenciatura constava de:

- 2º semestre de 2008: 93 alunos, em 4 turmas, assim distribuídos: 1º período: 21 alunos; 2º período: 42 alunos; 3º período: 12 alunos e 4º período: 17 alunos – lembrando que os 04 acadêmicos estagiários participantes de nossa pesquisa cursavam o 4º período no referido semestre letivo;
- 1º semestre de 2009: o curso de Pedagogia – Licenciatura tinha, em seu quadro discente, 126 alunos frequentes em 5 turmas, assim compostas: 1º período: 34 alunos; 2º período: 21 alunos; 3º período: 42 alunos; 4º período: 12 alunos e, finalmente, no 5º período: 17 alunos, sendo que 04 destes eram os participantes de nossa pesquisa.

Com o objetivo de analisar a contribuição do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observamos, conforme já nos referimos anteriormente, 04 (quatro) acadêmicos, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, matriculados no quarto período. Estes estagiaram em instituições de Educação Infantil entre os meses de agosto a dezembro de 2008. Os referidos acadêmicos, também, foram observados, durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre os meses de fevereiro a junho de 2009, momento em que cursavam o quinto período.

Os acadêmicos estagiários investigados, nesta pesquisa, foram denominados por nomes fictícios, para que suas identidades fossem preservadas. Assim, os quatro acadêmicos observados em sala de aula são, respectivamente, denominados: Aluna Estagiária 1: AE 1; Aluna Estagiária 2: AE 2; Aluno Estagiário 3: AE 3 e, finalmente, Aluna Estagiária 4: AE 4. As caracterizações foram feitas com base nas informações obtidas junto aos mesmos, por meio de questionário e das observações realizadas.

A AE 1 tinha 23 anos de idade, do sexo feminino, dedicava-se somente aos estudos.

A AE 2 tinha 23 anos de idade, do sexo feminino, trabalhava como recepcionista de um *Buffet.*

O AE 3 tinha 20 anos de idade, do sexo masculino, exercia a função de repositor de mercadoria em um supermercado.

A AE 4 tinha 21 anos de idade, do sexo feminino, trabalhava como babá.

Procedemos à coleta de dados junto aos acadêmicos estagiários, utilizando questionários abertos individuais. O questionário aplicado, tanto durante o estágio em Educação Infantil (cf. apêndice 2) quanto no estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi elaborado constando dez questões (cf. apêndice 3). No entanto, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acrescentamos uma questão objetivando registrar a avaliação dos acadêmicos em relação aos aspectos divergentes entre o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e o Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 – Educação Infantil: observação *in loco*

Em consonância com nossa perspectiva teórica, assumida anteriormente na discussão sobre formação e estágio, apresentamos, nesta seção, o nosso encontro com a Educação Infantil no campo de estágio, bem como a perspectiva teórica da Educação Infantil.

O pedagogo, embora possa atuar tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisa de preparo específico para cada modalidade de ensino. Embora muitas especificidades da profissão se configurem em ambos os contextos, algumas habilidades são específicas e requeridas de acordo com a faixa etária da criança.

Em se tratando das unidades de Educação Infantil, contemplamos 04 delas como campo de estágio: sendo três EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) que atendem crianças de 04 e 05 anos de idade, e uma CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) que atende crianças de 0 a 05 anos de idade. Todas as EMEIs localizam-se na parte central da cidade de Rio Verde. Já a CMEI está situada em um bairro periférico do município. É importante esclarecer que duas das EMEIs oferecem alfabetização do Ensino Fundamental (crianças de 06 e 07 anos – 1º e 2º anos).

Historicamente, a educação infantil iniciou-se com caráter assistencialista, dando amparo à saúde e à preservação da vida, sem relação direta com o caráter educativo, isto é, ao processo ensino e aprendizagem.

De acordo com Kramer (2009), esta visão assistencialista esteve presente na Educação Infantil, pois afirma que

> Até muito recentemente, esse atendimento era visto como tendo caráter apenas médico e assistencial, e as esparsas iniciativas públicas estavam (e estão) imbuídas dessas tônicas. É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos. [...]. A nova Carta Constitucional reconhece o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de 0 a 6 anos. [...] (p. 18).

Dessa forma, podemos supor a possibilidade de superação da visão do caráter meramente assistencialista da educação infantil, e que se efetive seu papel, uma vez que

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB/96, 1996, art. 29).

Assim sendo, conforme o disposto no artigo citado, não é possível compreendermos a Educação Infantil apenas como “cuidar”. Isso porque o educar e o cuidar devem ser encarados como indissociáveis, visto que o processo educativo é extremamente amplo e, entre tantas ações, envolve o cuidado dos educandos com o objetivo de construção da autonomia e identidade da criança.

Para que essa construção aconteça, Kramer defende que “[...] O trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos” (2009, p. 19). Ainda conforme Kramer, para que ocorra este trabalho, realmente voltado à criança, é essencial

> [...] que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de história de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. Os conflitos – que podem emergir – não devem ser encobertos, mas, por outro lado, não podem ser reforçados: precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, e para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais (2009, p. 19).

O processo educativo, na educação infantil, também é sistematizado. Regras, normas, comportamentos e informações, conjuntas, irão fundamentar as relações sociais das crianças, no contexto escolar, permitindo a elas a construção de uma visão de mundo e de si mesmas. Para que isso se torne real, é necessário um aprendizado pautado no ritmo da criança para que ela possa realizar suas descobertas de forma prazerosa.

Conforme afirma Cajal (2001, p. 130)

> Quando a criança vai à escola pela primeira vez, ela se vê num contexto formal e complexo, onde deve conviver com inúmeros colegas e um adulto desconhecidos, num espaço físico limitado. [...] Nos primeiros tempos de escola, portanto, aprender os conteúdos interacionais, participar da construção de novas formas de interação torna-se tão ou mais importante que dominar o conteúdo acadêmico.

Diante deste contexto, o professor de Educação Infantil assume um papel imprescindível, sendo, portanto, necessário uma formação adequada para que possa atuar de forma a promover o desenvolvimento infantil. A falta de preparo do professor pode configurar um entrave, ocasionando, então, consequências marcantes na vida futura das crianças.

Para tanto, o professor necessita muito mais do que o simples domínio de conteúdos e suas explanações. As posturas repetitivas e mecanizadas também não podem fazer parte da prática educativa desses professores.

Paulo Freire, em sua obra Pedagogia da autonomia, aborda esta questão e afirma que

> [...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda.* É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade [...] e do tempo para discorrer sobre ela" (1996, p. 132 – grifo do autor).

Além do conhecimento curricular, que também é fundamental, o professor precisa utilizar uma linguagem clara, ter coerência em seu posicionamento, e boas relações interpessoais com os alunos, mantendo sempre uma postura atenta ao cotidiano da sala de aula, organizando e adequando as situações para que a aprendizagem realmente aconteça. Conforme a perspectiva de Tardif,

> [...] os saberes profissionais [...] são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. [...] (2008, p. 265).

Ostetto, destaca que: "A profissão docente, por se basear na relação entre pessoas, é permeada pelos afetos, pela simpatia/antipatia que acompanha as relações. Ser profissional da educação significa experimentar sentimentos" (2008, p. 136).

Ainda nesta perspectiva, Kramer, ao discutir as relações que se estabelecem no espaço escolar, evidencia a riqueza de sua diversidade, afirmando que:

> [...] as relações estabelecidas entre os profissionais da escola, desses com as crianças, com as famílias e com a comunidade, precisam ser norteadas por essa visão real da heterogeneidade – rica em contradições – que caracteriza a sociedade e as escolas em geral, e cada creche ou pré-escola em particular. Essa diversidade nos coloca o desafio de buscar as alternativas (em termos de atitudes e estratégias) necessárias para atender as crianças – e cada criança –, compreendendo-as a partir de suas experiências e condições concretas de vida (1995, p. 22).

Com base nessas reflexões e nas feitas nos capítulos anteriores, passaremos, à análise das informações coletadas a partir de nossas observações e questionário respondido pelos alunos estagiários, referentes às práticas de estágio realizadas, primeiramente, em Educação Infantil e, na seção seguinte, analisaremos o Ensino Fundamental.

3.1.2 – Análise das informações obtidas junto ao estagiário e as estagiárias na Educação Infantil

Com base nas informações obtidas nas observações efetuadas e questionário aplicado com os estagiários, sobre as aulas ministradas às crianças da Educação Infantil (cf. apêndice nº 2), emergiram 03 (três) categorias, quais sejam:

1) O ambiente da sala de aula de Educação Infantil: o espaço onde acontecem os estágios;

2) O conteúdo: uma preocupação sempre presente;

3) Relação do/da aluno/a estagiário/a com seus alunos e alunas: diferentes formas.

Nossa análise pauta-se nas observações na sala de aula, nas respostas dadas pelos estagiários e no diálogo com os autores utilizados nesta pesquisa.

3.1.2.1 O ambiente da sala de aula de Educação Infantil: o espaço onde acontecem os estágios

> Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (FREIRE, 2002, p. 52) (grifo do autor).

Observamos que, as salas de aula, onde acompanhamos a prática pedagógica dos Alunos Estagiários, doravante denominados AE (Aluno/a Estagiário/a), possuem dispositivos didáticos na intenção da construção de um ambiente alfabetizador. Esse ambiente não é

natural; “ele” está construído dentro da proposta pedagógica da unidade escolar em que o/a estagiário/a vai atuar.

As paredes das salas de aula possuem vários cartazes, gravuras, letras e listas de rotina. Os cartazes que estavam dispostos durante nossas observações eram: Alfabeto – sobre o quadro, abaixo do quadro, nas paredes laterais (Letra maiúscula, minúscula, bastão, cursiva). Estas salas aqui descritas são salas de aula de Educação Infantil. Havia cartazes com conjunto de palavras que iniciam com as mesmas letras do alfabeto, por exemplo: um cartaz com palavras que começam com M: mala; maca; macaco; mola. Cartaz de aniversariante: um cartaz trazia a lista de nomes dos alunos da sala, e havia uma separação – com gravura de menino de um lado do cartaz e a outra parte era identificada como a lista das meninas por uma gravura de uma menina.

Observamos, também, que havia, na sala de aula, um “Quadro de leitura” (controle das leituras realizadas pelas crianças), um quadro de frequência (controle das presenças e faltas das crianças).

Percebemos informações de diversos assuntos, conforme outros cartazes: Cartaz das estações do ano; Cartaz de órgãos dos sentidos; Lista de cores; Cartaz de parlendas e de poesias; Cartaz dos meios de transporte; Cartaz com nomes próprios e comuns e finalmente, o Calendário: (meses do ano, dias da semana) e o Cartaz de números: (0 a 9 – Infantil I; 0 a 100 – Infantil II – números avulsos).

Outros cartazes orientavam os padrões de comportamento que as crianças deveriam seguir: O cartaz das “Palavras Mágicas” – “com licença”; “por favor”; “obrigado”; “bom dia”; “boa tarde”; “desculpe-me”. Estes cartazes, expostos nas salas de aula, têm a finalidade de direcionar como as relações na sala de aula serão vivenciadas. Conforme Cajal sistematiza “[...] o contexto influencia, regula as ações que nele são estabelecidas, a interação face a face está também exposta a um número infinito de regras, em um fazer e refazer contínuos” (2001, p. 128).

De acordo com nossas observações

> As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JR., 200, p. 57).

E estas relações sociais que se desencadeiam são motivadas por vários padrões de comportamento que, em geral, são direcionados pela professora. Este direcionamento tanto pode ser a partir de imposições explícitas – no caso da “Rotina pedagógica: agenda no quadro:

Acolhida, Roda, Leitura, Tarefa, Lanche, Escovação, Para casa" – quanto velada, "camuflada", que é o caso dos "Combinados" registrados no cartaz: "Vamos combinar assim e seremos grandes amigos: Não podemos ofender, podemos respeitar; Não devemos ser egoístas, podemos compartilhar; Não devemos sair da sala, podemos pedir licença; Não podemos falar todos de uma vez, podemos ouvir o que os outros têm a dizer; Não podemos sujar a sala, podemos mantê-la organizada e limpa".

Para que seja estabelecida uma interação social entre os sujeitos do processo educativo, surge a efetivação de

> [...] uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e os dos outros. [...] (CAJAL, 2001, p. 128).

Esta relação que dá sustentação a estes padrões somente será inserida na prática cotidiana da sala de aula se houver uma "[...] aceitação social unânime tal que garantem sua existência" (CAJAL, 2001, p. 128).

De acordo com Teixeira (2001), já na pré-escola, a criança – para tornar-se um aluno – passa pelo processo de aprendizagem da etiqueta escolar. A autora relata que

> Nada se sobressai tanto, numa sala de pré-escola onde as crianças vivem principalmente a condição de aprendizes do papel de aluno, quanto o ensino/aprendizagem da etiqueta escolar. [...].
> Para representar competentemente o papel de aluno, as crianças precisam aprender regras próprias da cultura interacional da sala de aula. Aprender essas regras, reconhecê-las no contexto e agir de acordo com elas são saberes indispensáveis a uma carreira de aluno bem sucedida (TEIXEIRA, 2001, p. 223).

As crianças acabam por assumir comportamentos onde a espontaneidade – peculiar de sua idade – torna-se sem lugar ao menos durante grande parte do período em que ela passa na escola. Em outras palavras, o comportamento que a criança tem fora da escola não é adequado durante suas aulas. Assim, os alunos,

> Ao cruzarem o portão [da escola], parecem passar desse estado de excessos para um estado mais rígido, mais tenso, mais controlado, mais formal – o estado de estudante. [...]. O portão é como uma zona de transição entre um estado e outro. Porém, ultrapassada a "zona de perigo", as crianças voltam a andar de modo animado, correr, gritar e até "berrar". [...]. Mas, ao se aproximarem da sala de aula para fazer a fila e aguardar a professora, o jeito animado vai desaparecendo. Assim que o segundo sinal é dado, as crianças, impreterivelmente, em fila dupla, meninos e meninas, aguardam a ordem de entrada. [...] (TEIXEIRA, 2001, p. 202).

Em se tratando do mobiliário, as salas de aula que observamos possuem conjunto de mesas com cadeiras (adequadas para as crianças – Infantil I); carteiras (crianças do Infantil II). Quanto à disposição das carteiras, estão em fila e as crianças têm lugar fixo para sentar.

Na concepção de Padilha, esta disposição reduz os espaços de convivência em grupo, e que em nada "[...] contribuirá para a superação, na escola, da prática que mantém não só o conhecimento, mas também as pessoas divididas, separadas, fragmentadas, enfileiradas e isoladas em si mesmas" (2001, p. 140).

O mobiliário das salas de aula, onde realizamos nossas observações, também é composto por armários grandes de madeira com 10 divisões – um deles fica aberto e sem porta. Em cada sala de aula há um segundo armário onde os livros são guardados e tem o nome de "Cantinho da Leitura". As salas apresentavam um cesto de lixo; quadro – giz (uma das salas não possuía quadro-giz: era um papel sulfite marrom, colado com fita adesiva marrom). Sobre o quadro-giz tem um ventilador e, ao lado, um filtro em uma mesa baixa sendo bem acessível às crianças. Cada escola possui aparelhos de televisão 20 polegadas, ventilador, ar condicionado; um relógio de parede e cortinas. A iluminação artificial vem de lâmpadas florescentes.

A iluminação natural adentra o espaço da sala de aula por meio de três janelas, sendo duas pequenas e uma grande com grade (desta, vê-se a área de serviço onde fica a cantina). As salas de aula possuem tamanhos variados. Uma das salas de Educação Infantil tem uma pilastra bem no centro, impedindo que o aluno visualize a professora e o quadro-giz. As crianças são posicionadas em fila.

As salas tinham como característica uma "poluição" visual, pois o excesso de cartazes e gravuras dava ao ambiente um aspecto "carregado", "pesado", ou seja, um cenário não propício à aprendizagem.

Este cenário nos leva a uma série de reflexões e, uma delas, lembra-nos de Padilha (2001)

> Estaríamos, com nossas aulas, abrindo horizontes para os nossos alunos e para nós mesmos ou sedimentando práticas castradoras, transformando a nossa sala de aula em "jaula", em prisão, em sala de privação, de prática desconectadas totalmente de quaisquer avanços da tecnologia presente no mundo atual, resistente à menos ousadia pedagógica do professor em sala de aula [...]? (p. 138).

De acordo com Teixeira (2001), estamos exigindo sempre que as crianças mantenham atenção voltada para o professor, pois

> Ficar olhando o pátio externo é para as crianças uma forma de sair da sala, se não com o corpo, pelo menos com o olhar. [...]. Os alunos devem manter-se dentro da sala não só com o corpo, mas com a atenção também. Porta e janela, nesse sentido, são lugares de perigo para a manutenção da ordem e da disciplina (TEIXEIRA, 2001, p. 211).

Todos estes aspectos, por nós observados nas salas de aula de educação infantil, são importantes, já que cada um desses ambientes tem suas especificidades. Isso porque "Um contexto caracteriza-se por ser dinâmico, pois fazem parte dele não só o ambiente material, o espaço físico, mas também as pessoas, o que elas estão fazendo naquele momento" (Erickson, F. e Schultz, J. 1997, p. 6 apud Cajal, 2001, p. 127), "suas expectativas e intenções" (CAJAL, 2001, p. 127).

Conforme Teixeira (2001), no espaço da sala de aula, nosso olhar deve estar sempre atento aos detalhes que fazem com que cada sala tenha sua identidade. É preciso 'ver' que o som e o movimento que sempre se repete, jamais são os mesmos. Portanto,

> Entrar numa sala de aula, sem deixar que aspectos importantes dela, por serem rotineiros, triviais, passem despercebidos, sejam desvalorizados pela excessiva familiaridade com o ensinar, o reprimir, o recompensar, o disciplinar, ou o levantar, o brigar, o copiar, o aprender, o conversar, [...] que constituem o dia-a-dia de uma sala de aula – assusta (2001, p. 194).

O mundo infantil é surpreendente, por isso é importante para os professores participar e atuar ativamente no ambiente escolar, caminhando lado a lado com a criança, ensinando e, também, aprendendo com ela, constituindo-se como profissional docente. Porém, se esta atuação, se este caminhar lado a lado com a criança acontecer, numa perspectiva que envolva a criança, a possibilidade da aprendizagem acontecer é real. Zanini e Leite (2008) relatam uma experiência que vivenciaram no Estágio Supervisionado em Educação Infantil II, onde estavam enfrentando dificuldades para estabelecerem um vínculo com a turma. Buscaram na roda, superar a barreira que existia entre elas e as crianças. Deste modo, para Zanini e Leite

> Nas rodas, o ouvir o outro ajuda educandos e educador a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e os modos de ser são diferentes para cada pessoa. O outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as individualidades que estão em constante formação. A valorização e o respeito à opinião do outro vão sendo então construídos por meio das trocas que se estabelecem entre educandos e educador. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas... é que cada um vai significando sua identidade, percebendo-se integrante e integrador do grupo. São, também, esses momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro (2008, p. 76).

Durante o tempo que permanecemos em sala de aula, não observamos nenhuma atitude em relação à preocupação em "mexer" no espaço da sala de aula. Esta despreocupação já é demonstrada pelos AEs pesquisados tanto nas observações como nas suas respostas ao questionário aplicado (conforme apêndice nº 2). No questionário, somente dois deles mencionaram a sala de aula, embora não tivéssemos nenhuma pergunta enfatizando o espaço físico.

> *No início das aulas ministradas na escola-campo, tive um pouco de dificuldade, pois foi a primeira vez que estava indo a uma sala de aula (AE 4).*

Não houve, por parte dos estagiários, a atitude de modificar o ambiente da sala de aula para adequá-lo à Educação Infantil. A preocupação externada pelo AE 4 foi a sua insegurança ao se deparar com uma situação nova.

Embora as rotinas sejam necessárias para direcionar a prática educativa, na concepção de Kramer, o professor, ao planejar suas aulas, ao preparar os materiais que utilizará, estabeleça de modo claro qual o delineamento de sua aula, pois

> [...] é preciso que o professor esteja permanentemente consciente das metas que orientam o seu trabalho. Dessa intencionalidade decorre o aproveitamento de situações ou acontecimentos inesperados (ou não planejados), o que significa que o planejamento prévio deve sempre existir, mas ser flexível.
> [...] Todas as atividades previstas (e mesmo as inesperadas) devem ter objetivos claros para o professor e para as crianças. [...] O processo vivido por cada criança no desenvolvimento das atividades é fundamental, mas é igualmente importante que as crianças compreendam o que estão fazendo, e que o produto final de seu trabalho seja valorizado pela professora e pelos colegas (2009, p. 84).

As ações pedagógicas do professor não podem ficar restritas à sala de aula. Assim, uma de suas competências, no ato de planejar, é proporcionar a diversificação das atividades e dos ambientes em que elas acontecem, causando expectativa nas crianças. Nesse sentido, percebemos que o pedagogo precisa de uma formação que inclua o debate sobre o ambiente físico.

Na resposta do AE 3, percebe-se que sua ação vem ao encontro da perspectiva teórica que orienta sobre a importância de utilizar o ambiente da sala de aula e ainda outros espaços extraclasse[94].

---

[94] Segundo o Projeto Político Pedagógico do Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues, nos Objetivos Específicos, no item que define o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia – Licenciatura: "O **Estágio Supervisionado**, curricular, será realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos

Tive a preocupação também de não ficar preso só na sala de aula, sendo que aproveitei alguns espaços físicos maravilhosos que a escola dispunha como os quiosques e a casinha mágica (AE 3).

O AE 3 foi o único a ampliar e usar da possibilidade "espaço". Fato esse que nos faz pensar que estas questões não tem tido muita relevância na formação docente no curso de Pedagogia.

Não cabe um ato pedagógico reduzido ao espaço físico da sala de aula, pois ele, o ato pedagógico, sempre vem acompanhado de outras ações já que conforme a perspectiva de Cajal "A vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação, não é dada *a priori,* nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, "definida e redefinida" a todo momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção [...]" (2001, p. 127).

Alguns professores, segundo Garcia

> Tiram de quase nada formas criativas, amorosas, inovadoras, estimulantes, que mobilizam a curiosidade das crianças de aprender, o que faz a cada dia retornar à escola com brilho nos olhos, cheias de perguntas, cheias de descobertas, ansiando por compartilhar com a professora e com as outras crianças os seus novos saberes e novos desejos de saber (2002, p. 8).

De acordo com o exposto, nota-se que há uma preocupação, por parte dos pensadores da Educação Infantil, não só com as atividades que serão desenvolvidas, mas também com o ambiente em que elas se processam. Nesse sentido, podemos destacar que somente o AE 3 mencionou o uso ampliado e criativo do espaço escolar.

Kramer traz esta preocupação com a organização do ambiente da escola como um todo e afirma que "O espaço da escola deve ser seguro e deve favorecer a ampla circulação das crianças, tanto nas salas de aula, quanto no pátio externo, na sala de refeições, banheiros etc. É fundamental que as crianças conheçam o espaço e nele se movimentem livre e organizadamente" (2009, p. 74).

Destarte, é necessário proporcionar um sistema de trabalho saudável e diversificado, não deixando de considerar que "O trabalho pedagógico se desenvolve no espaço de toda a escola e também fora dela" (Kramer, 2009, p. 74). Deste modo, é importante que estejam presentes ambientes diversificados na hora de estabelecer um planejamento de

---

experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, com base na pesquisa segundo regulamentação de estágio, objetivando atitudes éticas, conhecimentos e competências. [...]" (2007, p. 123).

qualidade. Ou seja, tais ambientes podem favorecer a execução metodológica do professor, contribuindo para que a criança se desenvolva.

Para Cajal

> Uma sala de aula, tomada como uma situação social, revela-se uma efervescência – sons, gestos, movimentos; uma conjunção de emoções semelhantes, diferentes, opostas – satisfação, insatisfação, alegria, indiferença, paixão; uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados (2001, p. 126).

De modo geral, os acadêmicos estagiários não apresentaram iniciativas de "mudar" os ambientes de aprendizagem e, também, não ousaram em suas propostas, uma vez que não utilizaram nenhum elemento diferenciado. Ou seja, atuaram na sala de aula a partir do "modelo", reproduzindo a ação dos professores titulares. Não houve a compreensão de que

> [...] o estágio, como parte do processo formativo dos professores, não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal, o que pressupõe escolhas e envolve viagens interiores e exteriores. Não é apenas fazer, dar conta do conteúdo, planejar e executar um plano de ensino perfeito, lindo e maravilhoso, com idéias inovadoras. É abrir-se para a escuta do que ordinariamente nos escapa, é aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular (OSTETTO, 2008, p. 128).

Para sumarizar, o conteúdo foi a preocupação fundamental dos alunos estagiários, visto que procuraram enfatizar essa questão durante todo o seu Estágio Supervisionado. Essa discussão, é o objeto de análise do próximo item.

3.1.2.2 O conteúdo: uma preocupação sempre presente

Em se tratando da elaboração dos conteúdos a serem ministrados nas práticas do estágio, conforme fragmentos dos relatos dos AEs, apenas a AE 1 afirmou que tais conteúdos foram elaborados pela professora de Estágio Supervisionado: "Os conteúdos foram elaborados pela professora de estágio com base nas matérias que vimos na faculdade. Concordo com essa escolha, senão fosse essa seleção de conteúdos ficaria difícil ministrar as aulas" (AE 1). Os outros três afirmaram que eles mesmos elaboraram os conteúdos das aulas, sendo que a AE 2 e a AE 4 afirmaram que a professora orientadora de estágio selecionou as disciplinas, não os conteúdos, que seriam ministradas nas aulas.

Na percepção da AE 1, o papel da professora orientadora de Estágio Supervisionado foi fundamental para a escolha do conteúdo a ser ministrado na escola-campo, demonstrando, ainda, que o fato de ter trabalhado esses conteúdos no curso de Pedagogia possibilitou-lhe atuar na escola.

Já de acordo com o depoimento da AE 2, a escolha do conteúdo foi dos próprios acadêmicos, o que, de acordo com sua fala, foi negativo, pois acredita que se os conteúdos fossem selecionados pelas professoras as chances de erros seriam menores.

> *As disciplinas foram passadas pela professora do estágio sendo (Alfabetização, Literatura, Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia) o conteúdo foi escolhido por nós acadêmicos. Se a escolha do conteúdo partisse [sic] da professora seria mais fácil e certamente teria menos erros. Não concordo, mas também não acho totalmente errado essa escolha, pois nós devemos ir em busca do conhecimento mesmo errado (AE 2).*

O AE 3, em depoimento, pondera não ter recebido nenhum auxílio seja da professora orientadora de Estágio Supervisionado, seja de qualquer outra pessoa e afirma que

> *Todos os conteúdos de minhas aulas foram escolhidos por mim mesmo tendo como base o conhecimento da clientela a qual eu iria atender (AE 3).*

De acordo com a fala da AE 4, o certo seria que ela escolhesse não só os conteúdos, mas a disciplina em que ministraria suas aulas, pois, assim, evitaria a insegurança em relação ao conteúdo, conforme afirma:

> *As disciplinas foram escolhidas pela orientadora do estágio, e os conteúdos cabia a nós acadêmicos selecionar, de acordo com a realidade da escola e disciplinas, pois muitas vezes não temos domínio da disciplina pedida ou estamos apenas no começo da mesma, e não temos bases suficiente para passar um conhecimento mais enriquecedor para o aluno (AE 4).*

Percebemos com estes depoimentos que não há um diálogo necessário com professoras orientadoras do estágio, professores titulares das turmas em que os estagiários vão atuar, bem como os próprios estagiários. Este diálogo poderia dirimir vários problemas durante o período de estágio. Durante nossas observações, ficou explícita a preocupação, por parte dos estagiários, com a "quantidade" de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A esse respeito, Silva (2008) assevera que

> [...] considerar que o que orienta a organização dos espaços-tempos de aula é a intencionalidade do trabalho pedagógico: a forma como são selecionados os objetivos educativos, os conteúdos, os métodos, o processo de avaliação, como a relação professor-aluno é conduzida e a compreensão de que essas opções teórico-metodológicas não se caracterizam pela neutralidade, ao

> contrário, expressam concepções de sociedade, educação e homem (SILVA, 2008, p. 38).

Observamos que, durante as aulas ministradas pelos estagiários nas turmas de Educação Infantil[95], houve excesso de conteúdos e descontextualização. Percebemos que as concepções mais amplas do processo educativo ficavam "esquecidas", segundarizadas, pois o conteúdo parecia deslocado de um projeto em que o aluno como um todo é o principal objetivo. Algumas das práticas pedagógicas exercidas pelos AEs confirmam estas situações em diferentes momentos.

Relataremos, inicialmente, a observação[96] realizada numa sala de Infantil II, com crianças de 05 anos. Estavam presentes 25 alunos (13 meninas e 12 meninos) no período matutino. A área de conhecimento era Matemática e o conteúdo Organização de classes de elementos segundo o atributo de Posição (Em cima; Embaixo; Direita; Esquerda; Frente; Atrás).

O AE 3 iniciou a aula cumprimentando as crianças, perguntando se tiveram um bom final de semana. Orientou, também, os alunos quanto à formação da fila para se dirigirem a uma atividade extraclasse no "quiosque pedagógico"[97]:

Fila homem e mulher. Fila única (AE 3).

Chegando ao quiosque, as crianças se posicionaram formando um círculo. A seguir, o AE 3 introduziu o conteúdo, perguntando:

Alguém sabe o que é direita e esquerda?

Diante da negativa dos alunos, o AE 3 dá seguimento à execução da atividade planejada.

Primeiro eu preciso de um voluntário (AE 3).

O A 1[98] levantou a mão manifestando sua vontade em participar. Logo, foi escolhido para auxiliar na realização da atividade. Para a execução dos trabalhos, o AE 3

---

[95] Lembrando que a proposta do Estágio Supervisionado em Educação Infantil previsto tanto no Projeto Político Pedagógico quanto no Manual de Estágio do ISEAR, tem como referência o RECNEI: Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. A docência na Educação Infantil, efetivar-se-á por meio de atividades de estágio nas salas de aula de Infantil I e Infantil II, e ministrará conteúdos nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Sociedade e Natureza; Artes Visuais; Movimento; Música.

[96] Observação realizada em 03/11/2008.

[97] Localizado no pátio da escola. É um espaço circular aberto – sem paredes, com pilastras e muretas, e coberto com telhas.

propôs desenhar o contorno de um corpo no piso do quiosque. Então, o A 1 deitou-se no chão, fazendo o papel de "molde".

Em seguida, foi solicitado aos alunos que desenhassem partes do corpo do contorno traçado no piso.

Quem quer desenhar o olho dela? (AE 3).

Mesmo perguntando quem gostaria de participar (todos manifestaram desejo de desenhar o olho - o A1 e o A 2 disputaram quem iria fazer a atividade), o AE 3 chamou o A 1. Depois chamou o A 2 para também participar.

Agora vem você, [chamou o A 2], desenhar a boca. [A 2], a boca! (AE 3). Vem desenhar a bermuda (disse o AE 3 ao A 3, que se recusou dizendo que não "dava conta") (AE 3).

Com a recusa do aluno, o próprio AE 3 se incumbiu da tarefa de fazer o desenho da bermuda.

Deixa eu desenhar a bermuda. Olha, presta atenção. Vou passar uma linha no meio dela (do contorno) (AE 3).

O contorno desenhado no piso (em posição horizontal) foi dividido ao meio (na horizontal) da cabeça aos pés. A seguir, o AE 3 explicou que um dos lados era o lado "esquerdo" e que o outro lado, era o lado "direito". As crianças ficaram divididas em dois grupos: um grupo se posicionou do lado que o AE 3 definiu como sendo esquerdo e o outro grupo foi para o lado determinado como o lado direito.

Agora, vamos dar o nome a cada lado (AE 3).

Na sequência, o AE 3 escolheu o A 6 para escrever a palavra "esquerdo".

Tio, eu não sei escrever (A 6).

Quem vai ajudar ele? (Pergunta o AE 3).

Como o A 6 escreveu a palavra "esquerdo" sem as letras: "q" e "r" grafando "esuedo", o AE 3 resolveu ajudá-lo:

---

[98] Em nosso relato de observação de 07/11/2008, do diálogo que se segue, identificaremos os alunos com letras e números, conforme exemplo: Aluno 1: A 1, Aluno 2: A 2, Aluno 3: A 3 e assim sucessivamente.

Isso, põe a letra "q". Cadê o "r"? e-s-q-u-e-r-d-o (AE 3).

O AE 3 soletrou pausadamente a palavra dando ênfase onde a criança deveria escrever as letras que faltavam.

Posteriormente, o AE 3 escolheu outra criança (A 7) para escrever a palavra "direito". A criança também apresentou dificuldade para grafar a palavra conforme o solicitado pelo AE 3, que novamente soletrou:

D-i-r-e-i-t-o. Faltou o "r", essa "perninha" é pra baixo. Qual letra tá faltando? Di-rei-to. Falta o "i" antes do "t". Faz um "i" pequeno aqui no meio (AE 3).

O AE 3 apontou com o dedo para a palavra escrita na parte "direita" do contorno. Após a escrita, as crianças foram orientadas a prestar atenção no AE 3 que iria dividir novamente a figura do corpo contornado no piso do quiosque. Com um giz, o AE 3 traçou uma reta dividindo o contorno em partes que os membros superiores e a cabeça ficaram "separados" dos membros inferiores. Definiu que um dos lados da cabeça contornada seria a posição "em cima" e o outro lado seria a posição "embaixo".

O AE 3 propôs às crianças que escrevessem as palavras: "em cima" e "embaixo". Posteriormente, escolheu quais eram os alunos que participaram.

Tio é "m" de macaco? (A 9).

Isso. Em cima são duas "letras" pra você escrever "em" (AE 3).

Outro aluno foi chamado para escrever a expressão: embaixo.

Falta a letra "i", você escreveu "baxo".

Então... a gente aprendeu: esquerda, direita, em cima, embaixo (AE 3).

Dando seguimento à aula, o AE 3 fala em poucas palavras sobre os outros dois conceitos (frente, atrás):

Frente onde tá a barriga, atrás tem as costas (AE 3).

Tio, atrás tem a costela (A 10).

A criança (A 10) apresentou um conhecimento prévio, não só dos conceitos comentados pelo AE 3, como ainda falou de uma parte óssea do corpo humano. Deste modo, a criança estabeleceu uma relação entre o conteúdo trabalhado e seus conhecimentos.

O AE 3, ao trabalhar com as crianças, utilizou metodologia lúdica, que é adequada, segundo os autores abordados nesta pesquisa, aplicada à Educação Infantil, assim como a realização de uma atividade extraclasse. No entanto, o excesso de conteúdos, muita informação e vários conceitos em um espaço-tempo restrito comprometeram a aprendizagem dos alunos. Em nossa avaliação da aula observada, as crianças não conseguiram internalizar os conceitos trabalhados pelo aluno estagiário, pois as crianças apresentavam conflitos em relação à atividade desenvolvida e isto não foi trabalhado pelo estagiário.

Diante disso, fica evidente que o AE 3 utilizou, com limitações, o espaço não-convencional, uma vez que ao utilizar o quiosque somente para traçar o contorno do corpo de uma criança e dividir este contorno e querer que os alunos identifiquem os quatro conceitos propostos – esquerda, direita; em cima, embaixo – numa perspectiva horizontal, o AE 3 realizou uma atividade que se fosse desenvolvida na sala de aula, teria ocorrido da mesma maneira. Ou seja, o acadêmico apenas mudou o lugar da atividade, mas explicou o conteúdo como se estivesse entre as quatro paredes da sala de aula. E conforme Xavier e Fernandes, a aula num espaço extraclasse “[...] é, de modo geral, dinâmica e aberta à diversidade sociocultural; atrai, envolve e cativa pessoas; é marcada pela liberdade e espontaneidade; não exige sala nem formalidades. [...]” (2008, p. 263).

O relato da aula de Matemática não foi um ato isolado na prática pedagógica dos alunos estagiários, mas uma situação de rotina, pois nas observações posteriores, a excessiva preocupação com a quantidade de conteúdos fez-se presente.

Observamos a ênfase na quantidade de conteúdos também durante aula expositiva que a AE 2 ministrou em uma turma de Infantil II. Estavam presentes 10 alunos[99] (06 meninas e 04 meninos) de cinco anos de idade, matriculados no período vespertino. Na ocasião, a AE 2 trabalhou com a área de conhecimento: Natureza e Sociedade, por meio do conteúdo: Meios de comunicação (rádio, telefone, carta, telegrama). Para introduzir o assunto, a AE 2 propôs às crianças uma conversa sobre meios de comunicação, dizendo:

> *Olha, vamos conversar um pouco sobre meios de comunicação. O que vocês assistem na televisão? (AE 2).*

Os alunos[100] foram receptivos à proposta e começaram a participar da conversa, conforme relatamos abaixo:

---

[99] Observação realizada em 07/11/2008. Essa turma é composta por 20 alunos. Acreditamos que o pequeno número de alunos presentes neste dia deu-se por forte chuva.

[100] Em nosso relato de observação de 07/11/2008, do diálogo que se segue, identificaremos os alunos com letras e números, conforme exemplo: Aluno 1: A 1, Aluno 2: A 2, Aluno 3: A 3 e assim sucessivamente.

Tia, passa na televisão pica-pau e Xuxa (A 1).

Tia, meu pai fala com minha mãe pelo celular (A 2).

A AE 2 respondeu, então:

Isso é um meio de comunicação.

Neste momento da aula, a AE 2 interveio, tentando inserir os meios de comunicação que ela, previamente, havia selecionado e levado para a sala de aula (rádio, aparelho de telefone de "discar", carta, telegrama) como recursos didáticos. Iniciou falando do rádio:

O rádio é um meio de comunicação (AE 2).

Um aluno demonstrou conhecer o meio de comunicação sugerido pela AE 2 dizendo:

É tia! No rádio "passa" música (A 3).

"Passa" música, mas também "passa" notícias (responde a AE 2).

De imediato, a AE 2 explanou sobre outro meio de comunicação, encerrando o assunto sobre o rádio, conforme diálogo abaixo:

Qual de vocês vai ao correio, o que a gente usa? (AE 2).

Tia, carta. Eu nunca fui no correio... nunca escrevi uma carta... eu não sei (A 1).

Qual o meio que você mais utiliza? (perguntou a AE 2 a A1).

A aluna respondeu que utilizava o computador, o que gerou uma resposta única para todas as crianças da turma, que ao serem perguntadas, não deram outra resposta que não fosse: computador.

Ai gente, vamos mudar um pouquinho. Quem sabe passar e-mail? (AE 2).

Tia, eu sei, meu pai tem um chip, ele põe no computador, no celular... (A 3).

Tia, meu pai tem um laptop, mas não pode mexer (A 4).

Olha, eu trouxe um telefone (AE 2).

A AE 2 oportunizou a cada um dos alunos que manuseasse "discando" o aparelho telefônico.

Tia, eu tenho um celular. Esse telefone é velho tia! (A 5).

O aluno sorri.

Mas eu trouxe um celular, olha ele tira foto (A 5).

O aluno levantou da carteira e foi até a frente da sala, onde a AE 2 estava, e levou o aparelho de telefone celular para mostrar que o telefone tinha o recurso multi mídia de captar imagens.

Tia, minha mãe tem celular (A 6).

A minha também (A 2).

Ê tia, ela tá doida, batendo nesse telefone velho (A 5).

O aluno, gesticulando com os braços e rindo, se referia à colega que "discava" no aparelho que a AE 2 levou para a sala de aula como recurso didático.

A seguir, a AE 2 mudou de assunto e passou a falar de outro meio de comunicação, qual seja, a carta.

Eu trouxe dois modelos de carta. Olha, um envelope grande e um envelope pequeno. E aqui dentro a gente põe a carta. Vou passar para vocês (AE 2).

Ao terminar a exposição dos meios de comunicação, a AE 2 registrou no quadro-giz os nomes dos mesmos (carta, telegrama, rádio e telefone) solicitando que as crianças "copiassem" as palavras utilizando o alfabeto móvel.

Agora vou escrever no quadro o nome dos meios de comunicação pra gente escrever os nomes deles (AE 2).

Hum!!! Tive uma idéia: vou buscar o alfabeto móvel para vocês, em dupla, escrever [sic] o nome dos meios de comunicação que eu trouxe (AE 2).

A primeira palavra que os alunos deveriam escrever foi "carta". Ao distribuir os alfabetos móveis aos grupos, a AE 2 circulava na sala de aula, orientando e fazendo intervenções como o caso da criança A 2 que escreveu "cata". A AE 2 mostrou-lhe a palavra que já havia sido escrita no quadro e explicou que faltava a letra "r". Na explicação sobre carta e telegrama, a AE 2 enfatizou – para a criança de cinco anos – a importância de postar

uma carta, normas para selar a carta. Explicou que não podiam passar o selo na língua e as normas para a postagem de telegramas. Destacou, ainda, a importância de conhecer a estrutura e funcionamento de uma agência dos Correios.

Percebemos que os alunos não se interessaram pelos meios de comunicação que a AE 2 trabalhou. O interesse deles era por telefone celular, computador e *laptop.* Houve um momento de conflito em que o A 5 solicitou à AE 2 como se escrevia a palavra *laptop:*

> *Tia, como escreve laptop? (A 5).*

> *Olha, vamos escrever a última palavra que é: computador. E aí a gente vai fazer uma tarefa bem legal (AE 2).*

Diante da insistência do A 5 em saber como se escrevia a palavra *laptop,* a AE 2 disse ao menino:

> *Querido, senta no seu lugarzinho (AE 2).*

Entendemos que a AE 2 não respondeu ao questionamento da criança por não saber a grafia correta da palavra *laptop.* Deste modo, a professora não orientou a criança e seguiu o planejado: brincadeira de roda que, naquele momento, se apresentou como uma atividade descontextualizada. Ao deixar a criança sem uma resposta, a AE causou uma frustração na mesma, gerando atitudes de indisciplina. A criança recusou-se a participar da brincadeira, isolando-se dos colegas e correndo pela sala; tentou tirar outros colegas da brincadeira e chutava as crianças que passavam perto dele, dificultando a conclusão da atividade proposta.

A aula observada demonstrou que a AE 2 fez escolhas limitadas dos meios de comunicação selecionados para apresentar à turma, uma vez que desprezou as novas tecnologias da comunicação, tais como telefone celular e *laptop*, e comentou de forma superficial o envio de e-mail. As novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC´s) atualmente estão mais acessíveis à população, independente da classe social e da idade.

> O uso das TIC na educação infantil tem o objetivo de identificar e proporcionar, através de práticas que favoreçam o convívio coletivo de crianças e suas relações educativas, a interação dos alunos com as tecnologias, propiciando momentos em que a criança possa atuar mais, deixando aflorar as idéias que surgem em a sua mente, possibilitando que a sua criatividade seja conhecida [...] (SANTOS; SCHLUNZEN, 2007, p. 1).

Cabe ao professor perceber o contexto de vivência das crianças, inclusive acompanhando as mudanças tecnológicas, pois

> Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se rechear de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no **seu** conhecimento e no **seu** saber. [...] (ALARCÃO, 2008, p. 15 – grifo do autor).

Conforme a observação que realizamos de outra aula ministrada pela AE 2[101], novamente, a mesma demonstrou excessiva preocupação com a quantidade de conteúdos. Era uma turma de Infantil II em que estavam presentes 23 alunos (13 meninas e 10 meninos) de cinco anos de idade, matriculados no período vespertino. A proposta de trabalho, da área de conhecimento de Natureza e Sociedade, foi ministrar o conteúdo: Meios de transporte (aquático, terrestre, aéreo).

Inicialmente, a AE 2 cumprimentou os alunos e iniciou a escrita do cabeçalho no quadro-giz. Observamos que a metodologia utilizada pela AE 2 foi uma atividade lúdica de recorte de gravuras de revistas. A aluna organizou a sala em duplas para a realização da atividade. Neste momento, os alunos começaram a fazer barulho arrastando carteiras e conversando. A AE 2 então chama a atenção das crianças pedindo silêncio:

> *Olha.... Psiu. Silêncio!*
> *Vou explicar sobre meios de transporte.*
> *Qual o meio de transporte que você usa? (pergunta a AE 2 ao A 1[102]).*

A partir desta indagação da AE 2, a criança responde:

> *Não sei tia (A 1).*

O aluno [por sua expressão facial] demonstrou-se surpreso com a pergunta, pois não sabia o significado da expressão "meios de transporte". Percebemos que, recorrentemente, os AEs utilizam expressões que, muitas vezes, não fazem parte do universo infantil.

Diante da resposta do aluno, a AE 2 insiste em retomar o conteúdo dizendo:

> *Olha, usamos três meios de transportes: o aéreo, o aquático e o terrestre (AE 2).*

---

[101] Observação realizada em: 14/11/2008.

[102] Em nosso relato de observação de 14/11/2008, do diálogo que se segue, identificaremos os alunos com letras e números, conforme exemplo: Aluno 1: A 1, Aluno 2: A 2, Aluno 3: A 3 e assim sucessivamente.

Os alunos ficaram descontentes com a AE 2 e se interessaram por outras atividades: os alunos iniciam conversas paralelas, crianças andando de um lado para o outro da sala de aula, outras levantaram de suas carteiras para irem apontar o lápis, e outros alunos pedindo para ir ao banheiro.

Neste burburinho, a AE 2 tenta retomar a atenção dos alunos sobre o conteúdo que ela havia proposto:

> *Olha, vou contar até três para vocês me ouvirem: 1.... 2... 3....*
> *Olha, nós vamos ver três meios de transporte.*
> *Olha, quero que vocês prestem muita atenção (AE 2).*

A AE optou por chamar a atenção das crianças com o pedido de silêncio, não considerando que ao propor um conteúdo de ensino de modo a despertar o interesse dos alunos, poderia proporcionar à turma um ambiente de parceira, conforme Rosa e Lopes (2008)

> [...] o professor tem um papel fundamental na formação da criança, servindo como guia nesse processo – um parceiro mais experiente. Muito mais que falar, seu papel é ouvir e observar as estratégias que os pequenos utilizam, qualificando, dessa forma, as experiências vividas por eles. Nesse sentido, cabe ao educador entender a criança não como um ser passivo, alienado, mas como protagonista, capaz de pensar, criar e recriar novas possibilidades em suas experiências (p. 57).

Observamos que a AE não envolveu os alunos neste momento, pois não propôs o conteúdo, contextualizando-o com as vivências dos mesmos.

Em estudo realizado recentemente, Fabris relata que as professoras participantes da pesquisa, tem presente em seu discurso o imperativo – conhecer a realidade do aluno, e mesmo assim, estas docentes demonstraram ter

> [...] poucas informações sobre as aprendizagens dos alunos [...]. Elas não sabiam nem quem eram os alunos repetentes, elas pouco sabiam de suas dificuldades na área das aprendizagens escolares, além do corriqueiro "fraco em matemática", "dificuldade na leitura". Além disso, mesmo sabendo que naquela "realidade" muitos pais eram analfabetos, as professoras continuavam a solicitar que os pais ajudassem nas tarefas escolares [...] (FABRIS, 2010, p. 12).

Assim, também na perspectiva de Paulo Freire, ao assumir esta postura, torna-se impossível à AE ter

> [...] respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiências feitos" com que chegam à escola. [...] (FREIRE, 1996, p. 71).

Com o sucesso em sua solicitação de que as crianças fizessem silêncio e prestassem atenção, a AE 2 pergunta a outra criança (A 2):

De que você vem pra escola? (AE 2).

Neste momento, a AE 2 demonstra capacidade de rever sua linguagem e articula seu conteúdo ao universo da criança.

Moto [responde o A 2].

Isso! Moto é um meio de transporte [incentiva a AE 2].

Outro aluno tenta participar da aula:

Tia, eu venho a pé com minha vó [sic] (A 3).

Pois é. E o que é meio de transporte aquático? [Pergunta a AE 2, ignorando o comentário do aluno].

Tia, aquático é água? [perguntou o A 3 tentando retomar sua participação na aula].

Tia é aquário? Lá perto da sala [da gestora da escola] tem um aquário (A 4).

A AE 2 não respondeu à pergunta da criança (A 4) e tentou retomar o assunto perguntando:

A bicicleta é aquático? (AE 2).

Éééééééé - responde a turma em uníssono.

Pois não é. Ela não anda na água. Qual meio de transportes que usamos na água? (AE 2).

Tubarão, peixe (A 5).

Gente presta atenção! O que "carrega" as pessoas na água! (AE 2).

Para responder a esta pergunta da AE 2, as crianças então se animam e participam, falando ao mesmo tempo e dando várias respostas como: submarino, navio, barco, *jet ski* e prancha. Embora ignorando algumas participações, a AE 2 consegue retomar seu conteúdo, bem como a participação das crianças.

Diante das respostas, a AE 2 confirmou as respostas e mudou o foco do seu questionamento, perguntando sobre outro meio de transporte:

Isso! E aéreo, que "carrega" a gente?

Avião! – responderam todos juntos.

Uma criança se levanta de sua carteira e se dirige à AE 2 e diz:

Tia eu falei avião antes da [cita o nome da colega de sala]. *Ela tá copiando de mim! (A 6).*

A reclamação da criança foi ignorada pela AE 2 que, dando sequência à aula, perguntou ao A 4

E o que carrega a gente na terra? (AE 2).

Carro, ônibus, moto.... muita coisa (A 4).

Posteriormente, a AE 2 orientou os alunos para a realização da atividade proposta: as gravuras deveriam ser fixadas em cartolinas previamente identificadas pelo professor estagiário. Ou seja, cada cartolina trazia o nome de um tipo de meio de transporte.

Os conceitos transmitidos às crianças de meios de transporte foram: aéreo (anda no ar); aquático (anda na água) e terrestre (anda na terra). A atitude da professora estagiária possibilitou que os alunos formassem hipóteses e participassem da aula. Fato esse que gerou todo tipo de participação. Isso fica explícito quando uma criança que perguntou se baleia era meio de transporte.

Tia baleia é meio de transporte? (A 7).

Não (respondeu a AE 2).

E cavalo, tia? (A 7).

Sim (AE 2).

Acreditamos que aluna estagiária não contextualizou o conteúdo ministrado e não dominava os conceitos que trabalhou, pois não foi capaz de esclarecer ao A 7 a diferença entre transporte aquático e animal marítimo. Por meio desta observação, acreditamos que a criança (A 7) tenha levantado a hipótese de que se baleia não era um meio de transporte, então cavalo também não, mesmo que "ande" na terra.

A criança, neste caso, levantou hipóteses a partir do que era significativo para ela. Nesta perspectiva, no reportamos a Alves, Teixeira e Santos (2009[103]) que afirmam que no processo de aprendizagem, é fundamental que a mesma seja significativa. Ou seja, a aprendizagem nova amparada nos conhecimentos já apropriados pelos alunos. Deste modo, entendemos que para que ocorra a aprendizagem, é necessário que novas informações estabeleçam uma interação comos conceitos já existentes e relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997).

Em outra observação[104], a AE 1 ministrou o conteúdo: Datas comemorativas: Dia da Bandeira – 19 de novembro (Significado das cores da Bandeira/Audição: Hino da Bandeira – usou como recurso didático um aparelho de som e um CD para a execução do hino). Tal conteúdo está relacionado à área de conhecimento Natureza e Sociedade. Este foi ministrado em uma turma de Infantil I (crianças de 04 anos de idade), composta por 17 alunos (8 meninos e 9 meninas) presentes, matriculados no período matutino.

A AE 1 iniciou a aula com o diálogo que transcreveremos abaixo, perguntando aos alunos se eles já tinham visto a Bandeira do Brasil:

Vocês já viram a bandeira? (AE 1).

Só se for aqui na escola (A 1).

A bandeira representa o que? (AE 1).

O Brasil (responde o A 2).

Isso! O país (AE 1).

Tia, time de futebol também tem bandeira? (A 3).

---

[103] Conceito de ilha: o processo de compreensão dos alunos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Disponível em http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_914.pdf Acesso: 05/03/2010.

[104] Observação registrada em relatório em: 07/11/2008.

A AE 1 ignorou a pergunta do A 3 e fixou um desenho da Bandeira do Brasil no quadro-giz. Novamente, percebemos que os AEs têm dificuldade de ampliar seu "plano de aula", bem como relacionar os conteúdos aos interesses dos alunos e alunas. A dinâmica em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, as relações que se estabelecem na escola, leva-nos a crer, conforme Ostetto que

> É preciso aprender a ver além do aparente, a construir um olhar implicado. Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se (2008, p.129).

Em seguida, a AE 1 retomou sua conversa com as crianças:

Vocês sabem por que essa bandeira tem a cor verde? (AE 1).

Não obtendo nenhuma resposta, a AE 1 continuou seu questionamento explicando o "significado" das cores da bandeira:

Verde que representa as matas. Amarelo é nossa riqueza. E o azul? Quem sabe?

Tia, ninguém sabe (A 4).

Tia, azul é nuvem? (A 5).

Da mesma maneira que ignorou o A 3, a AE 1 não respondeu à pergunta da criança (A 5). Outro aluno retoma o "diálogo"

Tia, e esse branco? (A 1).

Representa a paz (AE 1).

Tia, o que é isso? (perguntou o A 4 apontando em direção ao desenho afixado no quadro-giz).

São estrelas. Vocês sabiam que dia 19 desse mês (novembro) é o dia da Bandeira? (AE 1).

Crianças fiquem quietos. A tia vai "passar" o Hino da Bandeira (AE 1).

A AE 1 solicitou que os alunos ficassem de pé e, em silêncio, ouvissem o Hino da Bandeira. As crianças, neste momento, começaram a demonstrar desinteresse pela aula e

foram brincar com outros brinquedos, dentre os quais um ursinho de pelúcia, um robô e um boneco; outros conversaram e outros correram pela sala. O conteúdo proposto não estava tendo significado algum para os alunos. Dessa forma, é preciso que o professor, bem como o estagiário entenda que

> O desenvolvimento da aula é que lhe confere, concretamente, o sentido e a significação, ou seja, há que se responder, a cada aula dada, ao que ela sinaliza em continuidade. A aula só pode ser ela mesma se carregar em seu processo e em seu resultado um sentido e uma significação para os sujeitos que dela compartilham. Portanto, o oriente de uma aula deve apontar para a construção de um sentido, que se expressa cotidianamente, mas deve ser carregado de continuidade, para que possa ser expressivo (ARAUJO, 2008, p. 62).

Desconhecendo o "clima" de desinteresse das crianças e dando continuidade à aula, a AE 1 chamou a atenção das crianças, esperando que as mesmas participassem da aula e cumprissem as suas orientações.

> *Agora, todos de pé. A gente ouve o hino de pé. Vocês sabiam? (AE 1).*

Ao serem solicitadas a ter um comportamento "adequado" para ouvirem o Hino da Bandeira, as crianças não só ficaram de pé – mas também algumas fizeram das cadeiras escorregador – como riram, cantaram[105], dançaram, empurraram um ao outro, bateram palma, andaram pela sala, se abraçaram, rolaram pelo chão – e o Hino da Bandeira continuava a ser executado.

Esta atividade não teve significado para as crianças. Isso porque os comportamentos, que elas assumiram, demonstraram que nenhuma delas entendeu o que estava acontecendo, pois a AE 1 não soube adequar o conteúdo determinado[106] nem soube utilizar uma metodologia que propiciasse o envolvimento das crianças. Assim, na análise de Silva (2008), o ensinar e o aprender ficam comprometidos. Por isso, para a autora, ao trabalhar conteúdos e metodologias movidos pelo "ter que" cumprir um currículo, um cronograma, faz com que

> [...] a organização da aula própria da atividade docente e a construção da dinâmica das manifestações em aula por meio das relações entre professores e alunos são plasmadas pela imposição de uma estrutura de tempo estanque, positivista, que funciona como instrumento de controle que pode entravar a

[105] Durante a execução do Hino da Bandeira , um aluno cantou: "Brasil, Brasil, a cueca já caiu!".

[106] A AE 1 foi orientada pela professora titular a seguir a Matriz de Conteúdos previstos para a Educação Infantil, que é definida pela Secretaria Municipal de Educação, a partir do RECNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

> constituição da aula como espaço-tempo de ensinar, aprender e transformar, ou seja, como campo de possibilidade (SILVA, 2008, p. 37).

Kramer (1995, p. 16), defende que o currículo esteja adaptado à realidade da turma. A autora pondera em sua obra, Com a pré-escola nas mãos, que a escola não apresenta "[...] no currículo situações ou atividades específicas por faixa etária, na medida em que essa adaptação é função do planejamento que, por sua vez, é feito a partir do contexto específico de cada turma". Mais uma vez é importante ressaltar a limitação que percebemos na capacidade dos AEs de articular o conteúdo escolar e o contexto dos alunos e alunas.

Assim, para atividade final, a AE 1 dividiu as crianças em grupos de quatro alunos. Estas receberam uma folha mimeografada com o traçado da bandeira para colorir, o desenho com as mesmas cores do desenho afixado no quadro-giz (reprodução). Acreditamos que se, após trabalhar o conceito de bandeira com as crianças, a AE 1 propusesse aos alunos que os mesmos criassem o desenho da bandeira de sua preferência, a aula teria sido mais proveitosa e o conhecimento seria "[...] tratado não como o complexo processo de (re)elaboração mental, mas como o resultado da aprendizagem nas interações humanas, que ajuda a transformar a vida das pessoas. [...]" (XAVIER e FERNANDES, 2008, p. 226).

Mesmo assim, a atividade foi bem recebida pelas crianças que gostaram de colorir. A AE 1 interveio durante as atividades.

> *Olha, a tia falou que aqui é tudo verde.*

As crianças identificavam as cores, associando-as aos lápis. Um aluno solicitou à AE 1 que confirmasse a cor que ele coloriria

> *Tia, aqui é azul, né? (A 5).*

> *É (AE 1).*

> *Ainda bem que amarelo é pouco, eu não gosto. Tia, posso por outra cor? (A 7).*

> *Não! Já disse. Essas são as cores da bandeira. Só pode usar essas cores (AE 1).*

As crianças não compreenderam o conteúdo, a AE 1 não oportunizou que houvesse relação interpessoal pois não permitiu que os alunos se ajudassem:

> *Cada um colorindo a sua tarefa (AE 1).*

Assim que as crianças terminaram de colorir, o A 5 perguntou o que fariam a seguir.

Tia e agora vai fazer o que? (A 5).

Essa é a aula que eu tinha pra vocês (AE 1).

Ao dizer que a aula que tinha para os alunos era "essa", a AE 1 despediu-se dos alunos, deixou a sala de aula e foi chamar a professora titular para que a mesma reassumisse a regência da sala.

Observamos[107] outra aluna estagiária, doravante, AE 4. A aluna ministrou uma aula para 23 alunos de 05 anos de idade (meninos 08, meninas 15), matriculadas na série Infantil II, no turno vespertino. A área de conhecimento foi Matemática e o conteúdo: Números de 1 a 10.

Inicialmente, a AE 4 apresentou-se para os alunos, dizendo seu nome e perguntando o nome de cada uma das crianças presentes. Perguntou, ainda, se as crianças conheciam uma música.

Quem conhece a música do índio?[108] *(AE 4).*

Todas as crianças afirmaram que conheciam.

A AE 4 propôs aos alunos que ficassem de pé para cantar a música do índio[109], estimulando as crianças a cantarem**:**

Vamos cantar. Agora todos de pé. Olha os dedinhos. [...] Nossa, foi muito fraco (AE 4).

A AE 4 solicitou às crianças que participassem com mais alegria e insistiu que todos cantassem e gesticulassem com os dedos.

Hum, parece que tem alguns que não estão cantando, não é? Então vamos cantar bem bonito (AE 4).

---

[107] Observação realizada em:01/12/2008.

[108] Os dez indiozinhos – 1, 2, 3 indiozinhos. 4, 5, 6 indiozinhos, 7, 8, 9 e 10 indiozinhos em um pequeno bote. Estavam viajando pelo rio abaixo quando o jacaré se aproximou, e o pequeno bote dos indiozinhos quase, quase virou. Mas não virou! (Autor desconhecido).

[109] Acreditamos que a AE 4 poderia ter articulado a questão cultural referente à cultura indígena e à nossa cultura, uma vez que "[...] o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana [...]" (OLIVEIRA, 1992, p 24).

Novamente insistiu a AE 4 para que os alunos cantassem.

Aí, agora ficou lindo! Palmas! (AE 4).

Enquanto cantava a música, que era a introdução do conteúdo proposto (contagem de 1 a 10), a AE 4 tentou fazer com que todas as crianças cantassem. No entanto, como já conheciam a música, elas não se interessaram. Em sequência, pediu aos alunos que olhassem no cartaz, orientando, ainda, que dissessem quantos índios havia no cartaz. Neste recurso tinha numerais de 1 a 10, conforme sistematizado:

1 – desenho de 1 índio;

2 – desenho de 2 índios e, assim, sucessivamente, até o numeral 10.

Agora, vamos fazer uma tarefa legal (disse a AE 4).

Tia, o (A 1) "tá" chorando porque ele não sabe fazer a tarefa. Ele sempre chora quando tem que fazer tarefa difícil (A 2).

Mas essa tarefa não é difícil. Vou ajudar vocês. Calma aí, vou em todas as carteiras. Pode ficar sentadinho (AE 4).

A AE 4 pediu às crianças que ficassem calmas e esperassem por ela, pois todas solicitaram sua presença ao mesmo tempo, cada uma querendo ser atendida primeiro que os colegas.

A atividade escrita consistia em desenhar, dentro de "nuvens", as quantidades de índios conforme os numerais indicados em cada uma das "nuvens" – havia uma nuvem para cada numeral de 1 a 10, com proporções iguais. Tanto para desenhar um índio como para desenhar dez índios, o espaço era do mesmo tamanho.

Agora, olha o número que está no quadro e desenha a quantidade na nuvem – é para desenhar índios, tá? (AE 4).

Tia, índio é difícil. Pode desenhar outra coisa? (A 3).

Não. Desenha um índio do jeito que você sabe. Não precisa ser igual o da tia no cartaz (AE 4).

Tia, eu não dou conta. Índio é difícil. Pode desenhar cachorro? (A 4).

Não. Desenha o índio do seu jeito (AE 4).

Percebemos que a AE 4 demonstrou maior preocupação com a forma do que com o conteúdo, pois de acordo com a definição de Pimenta e Anastasiou "[...] forma (método de ensinar) e conteúdo (área de conhecimento específico)" (2005, p. 52). Qual era o objetivo da aula: desenhar índios ou estabelecer a relação de quantidades? O propósito da aula não seria o

de que a criança aprendesse? Entendemos que o papel do professor seja o de “[...] ajudar o aluno a utilizar os conceitos como ferramentas para atuar na realidade, com os outros, consigo mesmo” (LIBÂNEO E FREITAS, 2007, p. 47), e não de cuidar para o rígido cumprimento de um plano de aula.

Entendemos que cabe ainda “[...] ao /à educador/a atuar com o propósito de construir unidade social em sociedades marcadas por diferenças e desigualdades (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.10).

O A 5 apontou na “nuvem” o número 8, e perguntou se era 6. A AE 4 esclareceu que não:

Tia, esse aqui é 6? (A 5).

Não, olha lá no cartaz. Esse é 8. Agora você desenha 8 índios aí, tá? (AE 4).

As crianças estavam enfrentando dificuldades para desenhar o índio e não conseguiam associar o numeral à quantidade de índios proposta em cada “nuvem”. Deste modo, algumas crianças foram ajudar os colegas, mas a AE 4 não percebeu e pediu silêncio, e que todos os alunos permanecessem em seus lugares.

Ai, ai vocês dois... estão conversando demais (AE 4).

Tia, eu “tô” ensinado pra ele. Ele não dá conta (responde o A 2).

Então senta ao lado dele e pode fazer juntos (AE 4).

Outra criança pede para fazer a tarefa com o colega e a AE 4 permite.

Tia, eu também posso fazer com a (colega)? (A 6).

Pode (AE 4).

Tia, eu já “tô” no 7 (A 1).

Muito bom (AE 4).

A AE 4 chama a atenção de um aluno para fazer o desenho dentro da “nuvem”:

Seu índio está fora da nuvem. Apaga e faz dentro da nuvem. Olha bem é assim: olha o número e desenha o tanto de índios dentro da nuvem (AE 4).

Tia, não cabe, é pequeno (referindo-se ao espaço destinado à resolução da atividade) (A 3).

É só você desenhar menor (AE 4).

Então vou fazer bem piquininim [sic] (A 3).

Tia, já fiz (A 8).

Você fez um, aí é 5. Quanto que falta? (responde a AE 4).

Não sei (A 8).

Olha, desenha mais 4... aí fica certo (AE 4).

Assim que todas as crianças terminaram a tarefa, a AE 4 organizou as crianças em círculo para que pudessem cantar novamente. A música era a mesma do início da aula e a AE 4 disse para cantarem bem bonito, pois naquele momento ela estava indo embora. Nesta oportunidade, a participação das crianças foi mais expressiva que no primeiro momento da aula.

Observamos que tanto quanto os outros AEs, participantes de nossa pesquisa, a AE 4 também demonstrou grande preocupação com a "necessidade" de ministrar o conteúdo. Porém, não soube fazê-lo com a ludicidade que a Educação Infantil necessita e, tampouco, apresentar a contextualização tão desejada pelas crianças que, conforme vimos, solicitavam mudar o desenho.

Ao realizar uma prática de estágio, numa sala de aula que atende crianças com idade de 04 anos, no turno matutino, a AE 4 também voltou novamente sua prática pedagógica contemplando o excesso de conteúdos. Escolheu a área de conhecimento Artes visuais, cujo conteúdo foi Cores.

A AE 4 expôs um cartaz com as cores primárias e secundárias. O preto e o branco estavam conceituados como cor. Propôs atividades de artes (desenho livre), utilizando somente as cores primárias e secundárias para a realização da atividade. Esta aula foi ministrada numa segunda-feira, um dia após o clássico Grêmio e Palmeiras, e os meninos queriam desenhar bandeira e/ou camisa do seu time. Como a atividade era de desenho livre, as crianças, que torciam pelo Grêmio, queriam colorir com um azul, que pertence às cores terciárias. Um dos meninos, torcedor do Grêmio, desenhou a bandeira do seu time e se recusou a colorir com o "tom" de azul apresentado pela AE 4, pois a mesma não era a cor do seu time. Ele sabia qual o tom, pois mostrou à AE o lápis da cor da bandeira: "azul claro". A AE deixou que ele usasse a cor que ele queria. Não foi cuidadosa em sua prática em relação aos conteúdos estabelecidos, pois, ao invés de ampliar os conhecimentos das crianças com as cores terciárias, ela simplesmente concordou com o aluno.

De acordo com Freire, o ato docente não é um ato mecânico, estanque, onde o professor é aquele que sabe tudo, e o aluno, o que tudo ignora. Assim,

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, [...] devo pensar também, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática [...]. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 71).

Enfim, em nossas observações, não só o excesso de conteúdos foi uma constante, mas também a descontextualização entre os conteúdos ministrados causada, sobretudo, pelo não conhecimento dos alunos e alunas com os quais os AEs trabalharam. Fato que impossibilitou, algumas vezes, aos alunos estagiários a utilização dos conhecimentos trazidos pelos alunos e alunas para as inúmeras possibilidades de (re) elaboração desses conhecimentos.

Entendemos que o domínio dos conteúdos e saber contextualizar os conteúdos ministrados com os conhecimentos prévios da criança favorecem a relação do aluno e professor, neste caso, do estagiário, de diferentes formas.

3.1.3 Relação do aluno estagiário com seus alunos: diferentes formas

Uma das questões centrais entre os alunos estagiários, ao assumirem o papel docente nas escolas-campo, é a relação pedagógica professor e aluno. Desta maneira, passaremos a analisar como os AEs estabeleceram relações com as crianças. Na perspectiva de Cunha "[...] a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento é fundamental [...]" (2004, p. 150). Ainda de acordo com Cunha, além do modo que o professor estabelece tal relação, é essencial a maneira que o docente se relaciona com "[...] sua percepção de ciência e de produção de conhecimento. E isso interfere na relação professor-aluno, é parte dessa relação" (Cunha, 2004, p. 151). Também ressaltamos, conforme já nos referimos anteriormente, a necessidade de uma relação pedagógica atravessada pela ludicidade, conforme nos aponta Rosa e Lopes, pois "Brincando, a criança aprende a ser humana, solidária, aprende a viver, a sonhar, a imaginar, a ter autonomia e a construir conhecimento sobre o mundo à sua volta" (2008, p. 63)

Os AEs relataram que vivenciaram diferentes situações nas suas práticas pedagógicas.

> *[...] houve interação com as crianças, não fiz nenhuma atividade extraclasse [...] (AE 1).*

Podemos perceber no depoimento da AE 1, mesmo ficando com os alunos somente no ambiente da sala de aula, que houve interação com as crianças. Conseguiu ter a atenção das crianças, ao utilizar metodologias que as envolvessem com os conteúdos que estava ministrando, conforme ela mesma aponta:

> *Consegui fazer com que as crianças prestassem atenção em mim. Eu tive que chamar atenção delas usando a didática, usando cartazes, desenhos (AE 1).*

É necessário que, ao adentrar numa sala de aula para atuar como docente, o acadêmico estagiário seja capaz de utilizar metodologias que contribuam para a aprendizagem dos alunos.

> *[...] meu relacionamento com eles era bom, porém a todo o momento tinha que chamar atenção de todos devido o barulho.*
> *Já na outra sala tinha [...] alunos todos educados e participavam das aulas, percebi que tinham mais disciplina do que os alunos da primeira sala, finalizando a interação com os alunos era boa (AE 2).*

Ao falar da relação pedagógica na sala de aula, a AE 2 faz uma comparação das duas turmas em que ministrou aulas, dentro de uma mesma escola, o que lembra Cajal quando escreve que “A cultura local de uma sala de aula a distingue de outra sala, mesmo apresentando ambas aparentes similaridades [...]” (2001, p.129).

A autora continua sua análise e diz que mesmo que a sala de aula tenha apenas alunos com professores com características parecidas, estejam estudando os mesmos conteúdos, pertençam ao mesmo grupo social, tenham a mesma idade, ou habitem todos no “[...] mesmo bairro; [...]; o conteúdo trabalhado em sala pode ser o mesmo; [...] o ambiente físico [...] as mesmas características; [...], cada sala de aula se constitui em um pequeno mundo, com um conjunto [...] de padrões [...] de como agir e interagir” (CAJAL, 2001, p. 130).

Vivenciar experiências diferentes também fez parte da ação tanto da AE 2, quanto do AE 3. Ambos afirmaram ter a necessidade de em uma das salas manter a atenção das crianças com metodologias diversas. Na concepção de Kramer, a questão metodológica é fundamental, mas esta metodologia não é aquela “copiada”, ou o “modelo” que deu certo em alguma escola ou, então, em um sistema de ensino. Para a autora, “[...] mais importante do

que adotar uma metodologia pré-elaborada é construir, na prática pedagógica, aquela metodologia apropriada às necessidades e condições existentes e aos objetivos formulados" (KRAMER, 1995, p, 37).

> *Tive a preocupação de prender a atenção dos alunos de forma diferenciada [...] mas logo fui me enturmando com a turma, [...] que me surpreendeu bastante, mas só com essa turma, também ministrei aulas em todas as turmas de turno matutino (AE 3).*

No relato do AE3, houve uma situação que todo professor precisa ser preparado para lidar, que é trabalhar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. O que foi muito importante nesta situação, segundo o relato abaixo, foi a orientação dada pela professora da turma:

> *Uma dificuldade que tive foi dar aula para uma aluna com Síndrome de Down[110], conversei com a professora da sala a qual me orientou no sentido de tratá-la igual aos outros colegas e ter calma e paciência, pois ela iria conseguir chegar ao objetivo proposto (AE 3).*

Por meio do relato da AE 3, evidencia-se a necessidade de que a mesma teve que estabelecer um diálogo com a professora da turma onde realizou o estágio, pois deste modo pode obter informações muito importantes para sua prática de estágio.

De acordo com seus depoimentos, a AE 4 apresentou uma relação pedagógica adequada ao processo educacional:

> *[...] Em relação à interação com as crianças foi maravilhoso, percebi que as mesmas gostaram de mim e sentiam-se a vontade comigo, no entanto, essa maneira de gostar e de sentir-se a vontade era tudo dentro de um respeito entre ambas as partes (AE 4).*

De acordo com o relato da AE 4, o respeito foi a tônica de sua relação com as crianças.

Para continuar a analisar as relações pedagógicas experenciadas pelos AEs durante as práticas de estágio em Educação Infantil, faremos um breve relato de algumas situações que retratam tais relações.

---

[110] Embora a aluna tenha obtido um bom relacionamento, ressaltamos que a compreensão das diferenças está ainda em uma perspectiva de homogeneização. De acordo com o artigo 1º do decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto com a finalidade de **ampliar** a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados ma rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008 – grifo meu).

Inicialmente, segue-se o relato de situação que observamos em uma aula[111] em que
as crianças conversavam muito e a AE 2 fechou a porta da sala de aula, com tom de voz alterado, bateu palma e disse:

> *Agora presta atenção, atenção! Senta! Silêncio, senta. Olha, "to" muito triste com vocês, assim a aula fica ruim. Tem gente brincando com tampinha, andando pela sala, brigando. Tem que parar. Vamos terminar nossa tarefa. Pronto, acabou. Agora vou recolher todas as revistas. Todas, todas (AE 2).*

Dizendo isso, a AE 2 foi até a carteira de um aluno que brincava com as tampinhas e as recolheu. O A 9 ficou bravo, pois havia uma moeda dentro da tampinha.

> *Tia, eu quero minha tampinha.*

A AE 2 ignorou a criança, e continuou chamando a atenção de outro aluno:

> *[A 10] senta, por favor! Estou esperando. Estou triste principalmente com você, né [referindo-se ao A 9], que não prestou atenção, ficou só brincando com as tampinhas (AE 2).*

Em sua prática de estágio, a maior parte do tempo, a AE 2 tentou fazer com que as crianças se interessassem pelo conteúdo. Porém, a mesma obteve êxito apenas por alguns momentos, pois a maior parte do tempo, o conteúdo não chamou a atenção dos alunos.

Em outro momento, observamos a prática de estágio de outra acadêmica, a AE 1[112], que durante sua permanência na sala de aula, a mesma tratou todos os alunos por "crianças". Andava pela sala de aula, elogiando as tarefas dos alunos que "caprichavam":

> *Isso! Ficou lindo! (AE 1).*

> *Tia, e o meu? (A 1).*

A AE simplesmente ignorou a pergunta do aluno que também queria que sua tarefa fosse elogiada. Na sequência, a AE 1 ordenou aos alunos a finalização da atividade dizendo:

---

[111] Em uma turma de Infantil II, com crianças de 05 anos de idade, a AE 2 ministrou o conteúdo "Meios de transporte". Esta observação foi realizada em 14/11/2008.
[112] A AE 1 ministrou o conteúdo "Datas comemorativas: Dia da Bandeira", em uma sala de aula de Infantil I – crianças de 04 anos de idade, no dia 07/11/2008.

Vamos guardar os lápis (AE 1).

Uma criança solicitou ajuda, pois precisava ir ao banheiro:

Tia, eu quero ir ao banheiro. Pega o papel [higiênico] pra mim (A 2).

Olha, tia. Ela tá pegando muito papel (A 3).

Olha, não pode (AE 1).

Por esse motivo, a "tia" passou a controlar a quantidade de papel que a criança podia levar para o banheiro. Ao mesmo tempo, tentou disciplinar outras atitudes das crianças:

Olha, não quero ver ninguém na porta (AE 1).

Como alguns alunos começaram a entrar e a sair da sala de aula, a coordenadora pedagógica foi até a sala e disse:

Tia, pode me chamar que eu converso sério com essas mocinhas.

A AE 1 estava de pé, à frente da sala de aula, mãos para trás, sem ação, parada, e as crianças andando, brincando dentro da sala.

Em sua prática de estágio, a AE 1 não estabeleceu uma relação de afetividade com as crianças, permaneceu indiferente. Infelizmente, a AE 1 ignorou que "Cognição e afeto são atividades que se relacionam, tem algo a falar, se aproximam e tem idéias para intercambiar" (Guimarães, 2005, p. 52). Sua atitude (ou a falta dela) demonstrou-nos que a mesma parecia estar apenas cumprindo uma atividade obrigatória do curso de Pedagogia – Licenciatura. A indiferença que a AE 1 dispensou aos alunos foi recíproca.

Agora essa mulher [os alunos se referiam à AE 1] vai embora e a tia vem [os alunos se referiam à professora titular]. Oba! Aí é bom (A 8).

Quando a AE 1 saiu da sala de aula, um aluno foi ao encontro dela e, ainda, nos corredores da escola, deu uma bala à AE 1, que continuando com uma atitude que demonstrava indiferença, sequer agradeceu a gentileza do aluno.

Acreditamos que a AE 1 perdeu várias oportunidades de estabelecer uma boa relação pedagógica com os alunos, pois a mesma negou, o tempo todo, visto que não reconheceu seus alunos como sujeitos protagonistas do processo educacional,

> [...] inclusive considerando os processos cognitivos, os investimentos afetivos, as motivações, as projeções etc. e as relações sociais dos sujeitos, seria fundamental aos formadores para que novas práticas de formação e diferentes dinâmicas de relação entre professor e alunos e conteúdo de ensino pudessem ser estabelecidas (GUIMARÃES, 2005, p. 53).

Já a AE 2 se caracteriza por outros aspectos que não a indiferença. Um dos aspectos utilizado pela a AE 2, para manter os alunos sob controle, foi tentar despertar nos alunos "culpa" por não se comportarem bem e deixá-la triste, conforme observamos[113]:

Tia, eu não posso emprestar meu lápis... minha mãe me mata (A[114] 1).

Ah, tá, então deixa. Gente, peça lápis só pra quem quer emprestar. Nossa! "to" triste, vocês não ficam quietos, pegando o lápis do outro. Assim, vou ficar triste (AE 2).

Em outros momentos, a AE 2 procurou ter uma relação mais próxima com os alunos, cultivando a afetividade com os mesmos. Ao ver que uma criança chorava, procurou saber o que aconteceu:

Nossa, porque você está chorando? (AE 2).

Olha tia, o [A 2] pegou meu lápis (A 3).

Porque você não pintou? Pinta, vai ficar bonitinho (AE 2).

Tia, já falei. Não tenho lápis (A 3).

Em sua prática docente de estágio, a AE 2 procurou envolver os alunos na atividade e fazer com que todos terminassem mais ou menos ao mesmo tempo. Em outras palavras, tentou fazer com que todos os alunos acompanhassem o ritmo que ela gostaria de imprimir à aula.

Quem "tá" quase terminando? Isso, muito bem. Então vamos corrigir. [A 4] que gracinha! Isso, agora vamos colorir (AE 2).

A turma se dividiu: as meninas foram colorir juntas e os meninos foram brigar uns com os outros.

---

[113] Observação realizada em: 31/10/2008, numa sala de aula de Infantil II (crianças de 05 anos de idade).

[114] Para preservar a identidade dos alunos, os mesmos serão nomeados A 1: Aluno 1; A 2: Aluno 2, e assim sucessivamente.

Uma aluna havia levado uma boneca para a escola (era sexta-feira, e a escola permite que todas as sextas-feiras, as crianças levem seus brinquedos de casa para brincar na escola). Por esse motivo, todas as outras meninas começaram a sair de seus lugares para irem à carteira da coleguinha ver a boneca. A AE 2 interviu:

> *Essa boneca é linda. Você vai guardar e só vai brincar na hora do recreio (AE 2).*

É importante registrar que na sala de aula havia uma "regra", a saber, registrar o nome do aluno que não cumprisse as normas de comportamento para ficar sem recreio. Esta atitude já havia sido estabelecida pela professora titular da turma. A AE 2, na tentativa de "disciplinar" um aluno, reproduziu, escrevendo no quadro-giz, o nome do aluno que naquele dia ficaria sem recreio. No entanto, não podemos afirmar que o aluno realmente tenha ficado sem recreio ou não, pois a AE 2 terminou suas atividades de estágio nesta sala antes do horário do recreio.

No entanto, a AE 2 não conseguiu manter os alunos fazendo as atividades propostas. Os alunos andaram pela sala, coloriram, escreveram, choraram, saíram para tomar água, para ir ao banheiro, deitaram na carteira, deitaram no chão, alguns lutaram entre si no fundo da sala de aula. Enfim, este foi o cenário enquanto eles resolviam a tarefa.

A AE 2 usava os argumentos:

> *Olha, se vocês não fizerem silêncio, não vou dar outra tarefinha. Olha, só vou dar tarefinha pra quem está sentado (AE 2).*

Utilizando a atividade de aprendizagem como instrumento sancionador e disciplinador, a AE 2 correu o risco de fazer da tarefa um meio de exclusão dos alunos. Para Aquino, "[...] as sanções não podem, sob hipótese alguma, ser tomadas como mecanismos de exclusão da clientela do jogo escolar. Seu espírito, por sinal, deve sinalizar o rumo oposto: elas se prestam à inclusão [...]" (2000, p. 78) dos alunos.

Ainda em sua fala, a AE 2 demonstrou dificuldade para lidar com uma situação corriqueira na sala de aula e, mais uma vez, usou a tarefa para manter a ordem:

> *Pra quem eu emprestei lápis de cor? Olha, tá faltando. Não vou entregar a tarefa se não aparecer o lápis que está faltando (AE 2).*

Esta fala da AE 2 foi totalmente ignorada pelos alunos e percebemos que eles nem ouviam o que ela dizia. Outra aluna foi a razão da "tristeza" da AE 2:

[A 5], nossa, hoje você está muito atentada. Por quê? Estou triste com você.

Já outra criança, que insistia em andar pela sala, ouviu da AE 2:

[A 6] para, para, para! Senta no seu lugar! Hoje você está muito feio! (AE 2).

Ao gritar com a criança, automaticamente, a AE 2 lembrou-se de nossa presença na sala de aula, pois a mesma direcionou o olhar para nós. Com esta atitude, a criança, que era alvo da sua atenção, percebeu e perguntou:

Tia, quem é aquele homem? (A 6).

A AE 2, na tentativa de intimidar a criança, respondeu:

Ele está escrevendo o que você está fazendo. Pois é.... e você está muito atentado hoje. Senta e fica quieto (AE 2).

Em nossas observações, nos deparamos com diversas práticas de alunos estagiários. Desde a AE 1 que se manteve “indiferente”, fria com alunos, passando pela AE 2 que tentou de várias formas manter a disciplina na sala de aula, até o AE 3[115] que por várias vezes demonstrou atitudes arrogantes e autoritárias. Reger uma sala de aula assumindo uma atitude autoritária, em que o professor é o centro do ensino e o aluno mero espectador, não há como construir um processo educacional emancipador. De acordo com Arroyo

> Nem tudo é indisciplina nas escolas. Nem toda criança é violenta. A pedagogia escolar é como uma combinação de imagens e cores. O importante é acertar com sua combinação e com o foco que dê sentido a imagens e cores por vezes tão chocantes. [...]. Estamos caminhando para que o foco de sentido sejam os educandos(as) e suas vivências reais de seus tempos da vida. [...] (2007, p. 15).

A arrogância, referida anteriormente, assumida pelo estagiário pode ser demonstrada no momento que o AE 3 repreendeu um aluno:

Pega um livro e senta, ouviu?

[115] Observação realizada no dia 11/11/2008, numa sala de aula de Infantil II (crianças de 05 anos de idade).

O AE 3 falou baixinho, bem pertinho da criança, quase falando no ouvido dela, com tom ameaçador.

Como ele está preocupado com a disciplina e controle das crianças, a aula continua "controlada": tem criança lendo, colorindo, todas realizando alguma atividade.

A nossa presença foi percebida e aguçou a curiosidade de algumas crianças. Duas delas vieram até minha carteira e ficaram perguntando meu nome e porque eu estava escrevendo. Um aluno disse:

Homem é professor de homem? (A 1).

Durante a explicação do conteúdo (por meio de contação de histórias), o AE 3 não permitiu a participação dos alunos enquanto contava a história. Quando alguém tentava completar a narrativa dele, ele dizia:

Deixa eu concluir, depois você fala (AE 3).

Para conter uma atitude de uma criança que o AE 3 considerou inadequada, ele aproximou-se da mesma e disse:

[A 2] não vou falar com você mais não. Será que vou ter que ficar na sua frente, pertinho de você, para você fazer sua tarefa?

Outro aluno, que não estava colorindo, foi repreendido pelo AE 3:

[A 3] eu não "tô" acreditando! Faça um risco aqui [apontou na folha]. Põe seu nome e dê cor ao seu desenho. Vamos! Agora!

Em sua prática de estágio, o AE 3 evitou ser gentil e estabelecer uma relação de afetividade, embora várias vezes as crianças procuravam seus elogios e sua atenção:

Tio, ficou bonito? (A 4).

[A 4], eu já vi o seu. Senta! (AE 3).

No final, as crianças estavam indo e vindo buscar livros na caixa. O troca-troca de livros entre eles fez com que o "professor" terminasse com a atividade. O AE 3 recolheu os dois últimos desenhos e determinou:

Todos sentados e em silêncio. Vamos todos esperar a tia [professora titular] em silêncio (AE 3).

A AE 4 evidenciou lidar com os alunos com preocupação com o processo educacional, conforme demonstrou em sua prática de estágio:

[A 1]... diz pra "tia": porque você não está fazendo a tarefa? (AE 4).

Eu não sei (A 1).

Olha, vou sentar aqui e ajudar você... vamos começar (AE 4).

A AE 4 tem uma maneira própria de lidar com as crianças. Uma demonstração disso, que ilustra muito bem nossa percepção, foi que enquanto a AE 4 corrigia a tarefa de uma aluna, a criança passou a mão em seus cabelos e perguntou à estagiária se podia dar-lhe um beijo.

Este momento não foi o único em que a AE 4 foi atenciosa e carinhosa com os alunos. Presenciamos vários momentos de afetividade entre a aluna estagiária e os alunos: passou a mão na cabeça de um aluno; fez carinho na orelha de outro, arrumou o cabelo de uma menina fazendo uma trança.

A AE 4 passou em todas as carteiras e as crianças ficaram esperando sentadas. O "clima" foi de calma e tranquilidade, as crianças resolvendo as tarefas e a AE 4 orientando.

Até mesmo nos momentos, que a AE 4 teve que lidar com alunos que não estavam participando da atividade, esta soube utilizar-se da calma e da afetividade:

[A 3] vou colocar você perto da minha mesa, assim você faz a tarefa (AE 4).

É importante dizer que este aluno (A 3) era o único que não estava envolvido na atividade proposta. Ele gostava de conversar com os colegas e "passear" pela sala de aula.

Finalizamos esta seção ressaltando que, em termos de relação pedagógica na Educação Infantil, os estagiários demonstraram que há necessidade de reflexão e pesquisa durante o curso de Pedagogia para que se amplie a concepção de infância para que as atitudes das crianças não sejam vistas simplesmente como indisciplina. Prosseguindo, apresentaremos no próximo capítulo a análise da pesquisa realizada no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, analisamos os dados coletados referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos estagiários, também, atuaram, cada um, em uma unidade de ensino. Foram selecionadas quatro EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental) situadas na periferia da cidade de Rio Verde – Goiás, que atendem crianças de 06 a 10 anos de idade.

4.1 Ensino Fundamental: observação *in loco*

Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) ao realizar atividades de estágio nas escolas que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os AEs ministrarão aulas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, obrigatoriamente, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática serão ministradas em todos os anos de o 1º ao 5º ano. As outras disciplinas: História, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Religiosa e Artes serão ministradas nas turmas de 1ª ao 5º ano que, somente acontecerão, se os AEs optarem, não tendo a obrigatoriedade de ministrá-las em todos os anos. Inicialmente, os AEs ministrarão aulas de Língua Portuguesa e Matemática do 1º ao 5º ano. Após ter realizado estas atividades de estágio em todas as turmas, os mesmos optarão pelas turmas que ministrarão as outras disciplinas. Ao final das atividades de estágio nas escolas-campo, cada um dos AEs terá ministrado um total de 16 aulas, totalizando 32 horas de aulas. Assim sendo, tem a oportunidade de retornar às salas de aula que mais se identificaram. Deste modo, o curso de Pedagogia – Licenciatura possibilita aos AEs conhecer os diferentes anos do ensino fundamental por meio do exercício docente.

É importante salientar que o ensino fundamental de caráter obrigatório, antes com duração de oito anos, agora com duração de nove anos, com matrícula de crianças a partir dos 06 (seis) anos de idade, é proveniente das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 pelas leis 11.114, de 16 de maio de 2005, e 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Logo, com tais alterações, nota-se que o Ensino Fundamental necessita, assim como a Educação Infantil, de professores devidamente preparados para atuar no desenvolvimento da criança para que ela seja capaz de organizar, associar e reconstruir conhecimentos, fazendo

co-relação do novo com as vivências que ela experimenta dentro do convívio social, o que resultará na construção do seu processo educativo.

A prática docente implica comprometimento e consciência de que o ato educativo não se atém às paredes da sala de aula. Para Freire

> Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de "experiência feito" que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (1996, p. 116).

Destacamos, mais uma vez, que não basta o domínio dos conteúdos, é necessário contextualizá-los, problematizá-los, para que a prática pedagógica não se restrinja ao cumprimento do plano de curso e, sim, para que a construção do conhecimento de fato se efetive. Para tanto, é fundamental que o curso de Pedagogia – Licenciatura, por meio do Estágio Supervisionado garanta que os AEs tenham conhecimento do "[...] estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; a decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, [...] relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física" (Projeto Político Pedagógico, 2007, p. 12).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura,

> A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, [...] capazes de repensar a educação com espírito crítico, com habilidades técnico-pedagógicas e sociopolíticas para o exercício competente de sua profissão e como formadores de opinião (2007, p. 13).

Para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor precisa ser o mediador da relação do aluno com o conhecimento a ser aprendido sendo capaz de considerar os conhecimentos que o aluno já apropriou-se (LIBÂNEO, 1998).

Diante desta perspectiva, lembramos de Beauchamp, Pagel e Nascimento, que afirmam a necessidade da ênfase às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dizendo que

> Optamos por enfatizar a infância das crianças de 6 a 10 anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância. Estamos convencidos de que são crianças constituídas de culturas diferentes (2007, p. 9).

Para entendermos este universo do aprendiz dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passaremos agora a analisar os dados coletados em nossas observações das práticas de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, também, dos dados coletados por meio de questionários respondidos pelos acadêmicos participantes da nossa pesquisa.

4.1.2 Análise das informações obtidas junto ao estagiário e as estagiárias no Ensino Fundamental

A partir dos dados coletados nas observações (cf. roteiro de observação apêndice 1) e questionário (cf. roteiro de observação apêndice 3) aplicado junto aos estagiários nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, emergiram 02 (duas) categorias que se aproximam, quais sejam:

1) Ensino Fundamental: fragilidade nos conteúdos e metodologias;
2) Relação do aluno estagiário com seus alunos: diferentes formas.

Para preservar a identidade dos alunos estagiários, continuaremos a nomear os estagiários conforme vínhamos fazendo durante a análise na Educação Infantil. Assim, os 04 (quatro) acadêmicos estagiários[116] serão identificados da mesma forma que já os identificamos na análise da Educação Infantil, pois se trata das mesmas alunas e aluno.

4.1.3 Ensino Fundamental: fragilidade nos conteúdos e metodologias

Para a análise dos aspectos relacionados aos conteúdos e às metodologias utilizadas pelos AEs (Alunos Estagiários), nas aulas ministradas nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inicialmente, usamos as respostas obtidas por meio de um questionário (cf. apêndice 3) aplicado aos quatro AEs. Num segundo momento, utilizamos os dados que coletamos durante as observações nas escolas-campo, sendo que tais dados são permeados por diálogos com os pesquisadores do assunto abordado nesta seção.

---

[116] Acreditamos que seja pertinente lembrar as informações referentes aos alunos estagiários participantes de nossa pesquisa, uma vez que são os mesmos acadêmicos que acompanhamos na ocasião do estudo durante o Estágio Supervisionado de Educação Infantil. A AE 1 tinha 23 anos de idade, do sexo feminino, dedicava-se somente aos estudos. A AE 2 tinha 23 anos de idade, do sexo feminino, trabalhava como recepcionista de um Buffet. O AE 3 tinha 20 anos de idade, do sexo masculino exercia a função de repositor de mercadoria em um supermercado. A AE 4 tinha 21 anos de idade, do sexo feminino, trabalhava como babá.

Três AEs responderam que a seleção dos conteúdos, que eles ministraram nas escolas-campo, foi feita por eles:

> *Os conteúdos foram selecionados por mim, sob a orientação da professora de estágio (AE 1).*

> *Os conteúdos foram selecionados por mim, lógico que também a professora da sala me deu uma pequena ajuda [...] (AE 3).*

> *os conteúdos foram a critério de cada acadêmico dentro da realidade do aluno e da escola (AE 4).*

Somente a AE 2 revelou que não teve a possibilidade de escolher os conteúdos, que foram

> *[...] passados pelos professores de cada ano a estagiária perguntava para a professora o que estava sendo trabalhado com os alunos [...] (AE 2).*

As respostas evidenciam a mesma situação apresentada na Educação Infantil, ou seja, a falta de diálogo entre orientadoras de estágio, alunos estagiários e professoras titulares.

A seleção dos conteúdos visa alcançar algum objetivo e, para tanto, há critérios a serem considerados para que esta seleção seja coerente com o processo educacional. Logo, a seleção dos conteúdos ministrados pelos AEs é algo que convém ser discutida.

> *Esses conteúdos foram selecionados de acordo com o ano e com o conteúdo que as crianças estavam estudando na escola-campo (AE 1).*

> *As disciplinas foram de acordo com os critérios do estágio [...] (AE 2).*

> *[...] o critério para seleção era o desenvolvimento do aluno (AE 3).*

As respostas que apresentam esta diversidade demonstram que o referido tema não vem sendo discutido adequadamente.

A AE 4 não respondeu a este questionamento.

Outro aspecto essencial à prática de estágio é a utilização de metodologias que contribuam para a aprendizagem dos alunos. Percebemos que os AEs não ignoraram este aspecto. Ao contrário, todos afirmaram ter feito uso da mesma.

> *[...] a metodologia utilizada passou pela orientação da professora de estágio (AE 1).*

> *[...] utilizei jogos, desafios, alguns momentos de sensibilização com mensagens, houve momentos que pude notar que alguns professores não utilizam jogos em sala de aula e os alunos estão acostumados a fazer cópias,*

aprender de forma mecânica (AE 2).

Fiz uso de várias técnicas aprendidas na Faculdade, apliquei também atividades extraclasse (AE 3).

[...] uma aula dinâmica e didática usando uma metodologia adequada a cada série (AE 4).

Os relatos vêm ao encontro do pensamento dos estudiosos do assunto, dentre os quais, Rocha e Garske, que afirmam "[...] que o estágio, além mobilizar os conhecimentos apreendidos ao longo do curso, promove a reflexão constante sobre as teorias e a prática profissional numa relação cotidiana do saber com o fazer docente" (ROCHA e GARSKE, 2008, p. 13).

A metodologia, conforme Pimenta e Lima, não é entendida como receitas do modo de "dar" aula. Para as pesquisadoras, é preciso entender que

> A metodologia, para a grande maioria das pessoas, refere-se apenas ao *como fazer*, como elaborar e aplicar técnicas de ensino. No entanto, nela estão presentes os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua compreensão do mundo, seus valores e sua ética profissional, como sentido que dá à profissão (2004, p. 133 – grifo das autoras).

Neste sentido, percebemos que os AEs mobilizaram conhecimentos apreendidos no curso, ou seja, demonstraram a importância do curso para o desenvolvimento do estágio.

Assim como observamos nas práticas de estágio nas turmas de Educação Infantil, houve, também, a excessiva preocupação, por parte dos AEs, com a quantidade de conteúdos. A quantidade de conteúdos fez-se presente durante as aulas ministradas nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um fato que nos chamou a atenção foi que todos os AEs conheciam, parcialmente, o conteúdo que ministravam. Acreditamos que isso acaba por dificultar, senão impossibilitar que os AEs tornem-se bons professores, que na concepção de Cunha: "[...] o bom professor é aquele que domina o conteúdo, apresenta formas adequadas de mostrar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo" (2004, p. 151).

Outra observação foi que as metodologias que eles aplicaram, muitas vezes, não foram totalmente adequadas aos conteúdos, pois as ações foram descontextualizadas, comprometendo as interações professor-aluno. Estas interações são muito importantes, uma vez que de acordo com Nascimento *et alli*

> As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições

> de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento (2009, p. 152).

Assim, embora o/as AEs mobilizem conhecimentos trabalhados durante o curso de Pedagogia – Licenciatura, podemos perceber que ainda há pouca atitude reflexiva, ou melhor, de pesquisa, pois em vários momentos do estágio a aprendizagem era transposta sem uma adequada (re)contextualização. No sentido de materializar nossas percepções, registramos ações dos AEs, em sala de aula, que ratificam nossas afirmações.

Inicialmente, relataremos a observação[40117] de uma prática de estágio que a AE 4 realizou, numa sala de aula de 4º ano, com 26 alunos (16 meninas e 10 meninos) presentes, no período matutino. A disciplina ministrada foi Matemática e o conteúdo trabalhado era Fatos fundamentais de multiplicação.

Ao adentrar a sala de aula, a AE 4 se apresentou, cumprimentou as crianças e explicou para a turma que a aula seria diferente: um jogo. Disse, ainda, que a brincadeira se chamava Caixa mágica. Dando seguimento à aula, dividiu a turma em cinco grupos (04 grupos com 05 alunos e 01 grupo com 06 alunos) e entregou uma caixa para cada grupo explicando:

> *Vou distribuir uma caixa com fatos fundamentais de multiplicação para cada grupo, tem papeizinhos aí dentro com as "continhas"[41] cada grupo resolve os seus, e pode um ajudar o outro (AE 4).*

No início da orientação para a realização da atividade proposta, a AE 4 não deixou claro que os alunos poderiam pedir ajuda somente aos componentes do próprio grupo.

Um aluno, ao sortear um fato fundamental, não soube resolver o mesmo.

> *Tia, eu não sei (A[42] 1).*

> *Pede ajuda para seu colega, mas só do grupo (AE 4).*

---

[40] Observação realizada em 29/04/2009.
[41] Referindo-se a operações de multiplicação.

[42] Do mesmo modo que identificamos os alunos de Educação Infantil como A 1: Aluno 1; A 2: Aluno 2, e assim sucessivamente, faremos o mesmo em relação à identificação dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste momento, é que a AE 4 esclareceu que os alunos podiam ter ajuda na resolução dos fatos fundamentais de multiplicação, somente de colegas integrantes do seu grupo.

Diante das dificuldades na resolução das operações de multiplicação, um aluno solicita;

Tia, pode olhar na tabuada? (A 2).

Não. É para fazer sozinho (AE 4).

As dificuldades continuaram, pois outros alunos também não conseguiram. Por esse motivo, um aluno tentou "colar", o mesmo foi delatado por outro aluno – componente de outro grupo.

Tia, ele "tá" olhando no lápis (A 3).

A criança se referia a um lápis que continha a impressão dos fatos fundamentais de 1 a 10 de multiplicação.

No andamento da aula, um aluno demonstrou insegurança ao resolver um fato fundamental. Ele buscou a orientação da AE 4 que, na sua resposta, deixou o aluno sem incentivo para continuar seu trabalho.

Tia, assim "tá" certo? (A 4).

Presta atenção! 9x7. Olha se "tá" certo (respondeu a AE 4 transmitindo dúvida em sua entonação de voz).

Tá certo? (perguntou novamente o A 4).

Tá bom, deixa assim que vou corrigir no quadro e você olha se está certo (respondeu a AE 4).

Dois grupos, formados somente por meninos, demonstraram ter muita dificuldade em solucionar os fatos fundamentais de multiplicação. Eles não mantiveram interesse pela atividade proposta, já que colocaram valores aleatórios e disseram à AE 4 que haviam terminado a atividade. Quatro alunos, dos referidos grupos, começaram a andar pela sala, enquanto seus colegas de grupo ficaram sentados em suas carteiras, conversando muito. Esses alunos falaram para um grupo composto, em sua maioria por meninas, que elas não sabiam fazer a tarefa, e que então terminassem logo, colocando, também, qualquer resposta.

Os alunos solicitavam auxílio da AE 4 a todo momento. Em todos os grupos havia as mesmas dificuldades.

A AE 4 percebeu que a metodologia[43] utilizada não estava adequada à turma devido à dificuldade que os alunos tinham para resolver as operações, principalmente, os fatos fundamentais de 6, 7, 8 e 9 e, então, mudou a técnica de "Caixa Mágica", para "Caixa da Sorte".

Ok, tudo bem. Acabem de responder e coloquem os papéis novamente na caixa e ponham as caixas na mesa (AE 4).

Ao término da devolução da caixa pelos alunos, a AE 4 solicitou que as crianças sentassem em círculo e explicou a técnica da "Caixa da Sorte".

Então, agora prestem atenção. Vou passar uma caixa com todos os fatos dentro dela. Vamos bater palmas e cada vez que eu disser "pára", quem estiver com a caixa escolhe um fato, vai ao quadro e resolve. Vamos começar (AE 4).

Assim que orientou a atividade, a AE 4 deu início à brincadeira. Após um curto período, a AE 4 pediu que a turma parasse de bater palmas e o aluno que estava com a caixa nas mãos retirou um fato fundamental de multiplicação do interior de mesma, examinou-o e disse:

Tia, eu não sei (A 5).

Você pode escolher um colega para ajudar você (AE 4).

Tia, 9x9 é 76, não é? (A 5).

Quem sabe? (perguntou a AE 4 para a sala).

Eu. Disse um aluno (A 6[44]).

Somente um grupo de 7 crianças participaram, atendendo a solicitação da AE 4 para responder corretamente às perguntas referentes aos fatos fundamentais de multiplicação. A AE 4 procurou envolver outros alunos (principalmente os que mantinham conversas paralelas) na atividade. À medida que solicitava aos alunos "conversadores" que

[43] Conforme Zabala, para que se contemple qualquer proposta metodológica é preciso que a mesma seja organizada em sequencias de atividade. "As sequencias podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir" (ZABALA, 1998, p. 20).

[44] Esta criança foi muito participativa durante a atividade e apresentava domínio do conteúdo.

respondessem os fatos fundamentais de multiplicação, percebemos que a AE 4 conseguia fazer com que estes alunos modificassem seus comportamentos[45].

Observamos que a AE 4 modificou a técnica, mas não modificou o conteúdo, pois a mesma não verificou se havia fatos iguais em todas as caixas, simplesmente, colocou todos os fatos fundamentais de multiplicação em uma única caixa.

Entendemos que o ato de modificar a técnica, que não estava "dando certo", foi muito positivo e demonstrou capacidade de (re)contextualizar conhecimentos aprendidos durante o curso. Todavia, acreditamos que a AE 4 poderia ter reelaborado a atividade, utilizando os fatos fundamentais de multiplicação de 2 a 5, pois os alunos demonstravam interesse em participar, uma vez que as dificuldades que eles apresentavam era pequena quando os fatos fundamentais envolviam multiplicação de 2 a 5. Ou seja, novamente a proposta dos conteúdos limitou a postura pedagógica da AE.

Acreditamos que a AE 4 não criou outras operações matemáticas porque tinha uma matriz previamente organizada para a correção dos fatos fundamentais de multiplicação que ela havia utilizado para elaborar a atividade.

Tia, essa já foi feita (A 7).

Ah, assim é fácil. Já saiu, é só copiar (A 5).

Tia, essa também já saiu (A 8).

O A 5 referiu-se a um fato fundamental que já havia sido sorteado e respondido na quadro-giz por outro aluno.

Entendemos que seja muito preocupante que, desde o Estágio Supervisionado, o licenciando em Pedagogia tenha dificuldades de (re)adequar os conteúdos que ministra, uma vez que ele poderá levar para sua vida profissional afora esta postura. Infelizmente, não é raro que o professor apresente dificuldades com o conteúdo que ministra, na análise de Franco, Libâneo e Pimenta (2007). De acordo com os autores

> Constata-se que boa parte do professorado não tem domínio dos conteúdos e de métodos e técnicas de ensino, falta-lhes cultura geral de base, eles têm notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje [...] (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 88).

[45] Observamos que a iniciativa destes alunos de ficarem sentados e em silêncio, foi por receio de serem chamados pela AE 4 a responderem os fatos fundamentais, lembrando que estes foram os mesmos alunos que no primeiro momento da aula responderam os fatos de qualquer maneira pois não sabiam resolver a atividade corretamente.

Na tentativa de manter a atividade em andamento e reverter a falha da não reelaboração das operações, a AE 4 chama a atenção dos alunos dizendo

Gente, por favor, pára. É sorteio. Quem "pegar" tem que responder (AE 4).

É importante ressaltar que, no início da aula, a AE 4 disse que a aula seria diferente e que eles iriam jogar. Assim, próximo ao término da atividade realizada pela AE 4, um aluno supôs que alguém sairia vitorioso, e perguntou

Tia, quem vai ganhar? (A 9).

Ninguém é só para resolver [os fatos fundamentais de multiplicação] (AE 4).

Entendemos que, se a AE 4 tivesse modificado tanto a técnica quanto adequado os conteúdos, teria se aproximado mais de uma prática docente de estágio reflexiva.

Já na observação[46] da aula ministrada pela AE 1, numa turma de 5º ano, período matutino, composta de 38 alunos (18 meninas e 20 meninos), a disciplina ministrada foi Língua Portuguesa e o conteúdo era Advérbios. A AE 1 também preocupou-se com a quantidade de conteúdos, assim como a AE 4.

Em sua prática de estágio, a AE 1 iniciou a aula apenas cumprimentando a turma com um "bom dia" e foi direto ao assunto:

Vocês já ouviram a música do Lulu Santos: Assim caminha a humanidade? (AE 1).

Antes que os alunos respondessem, a AE 1 distribuiu a cópia da letra da música para cada um dos alunos e pediu que os alunos lessem:

Vamos ler todos juntos (AE 1).

Esta metodologia utilizada pela estagiária funcionou da seguinte forma: uns alunos liam com a voz muito alterada, outros liam sem pontuação, outros liam rápido demais. Então, a AE 1 interrompeu a "leitura coletiva" e solicitou que cada aluno, individualmente, lesse um "pedaço", ou seja, um fragmento da letra da música. Esta modificação também não atraiu os alunos, uma vez que a leitura continuou sendo feita sem o interesse dos alunos:

[46] Observação realizada em 06/05/2009.

alguns liam, desinteressadamente, outros andavam pela sala, corriam, falavam sobre outras músicas – cantarolavam músicas que gostavam. Os gêneros musicais variavam do gospel ao sertanejo. Percebemos que a AE 1 não tomou nenhuma atitude para que os alunos participassem com interesse pelo conteúdo proposto. Às vezes limitava-se a dizer:

> *Gente, olha é interessante o que ele "tá" lendo, escuta! Depois a gente vai fazer uma tarefa muito interessante (AE 1).*

Como a atenção dos alunos estava dispersa, a AE 1 não terminou a leitura coletiva e já colocou a música para ser executada num aparelho de som portátil. Os alunos não se envolveram, continuaram a andar pela sala, cantar, alguns chegaram a sair da sala de aula sem solicitar à AE 1. Outros dançavam e ainda batiam palma. Mais uma vez a metodologia utilizada não foi bem sucedida e a AE 1 interrompeu a execução da música.

A metodologia é um aspecto essencial ao trabalho docente, conforme Cunha

> Outro aspecto que se entrelaça é a metodologia do professor. Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição. E isso é também relação professor-aluno. [...] (2004, p. 151).

Neste momento, a aluna estagiária conseguiu a atenção de um grupo de alunos – aqueles que tumultuavam a sala, pois os mesmos reclamaram:

> *Deixa passar... [a música] põe outra, põe na radia [sic] prá gente ouvir (A 1).*

> *Põe no "Show da manhã"[47], Passa música "dez[48]" (A 2).*

> *Não, põe na [outra emissora de rádio local], lá só tem música da novela (A 1).*

> *Ou... seu doido! Isso [referindo-se ao aparelho de som] só passa CD (A 2).*

> *Ê maluco! É rádio e CD [disse em voz alta] (A 1).*

A AE 1 mais uma vez interrompeu a "aula" e disse:

> *Olha, hoje vamos estudar advérbios. Vocês sabem o que é advérbio?*

---

[47] Programa matinal de uma emissora de rádio local.
[48] Ao dizer música dez, o A 2 se refere às músicas de sua preferência.

Antes que algum aluno respondesse à pergunta, a AE 1 já leu uma definição de advérbio[49].

Olha bem aí na letra [da música]: "Ainda vai levar um tempo", a palavra ainda. Ainda é advérbio de tempo (AE 1).

A aula foi expositiva o tempo todo. Quando um aluno perguntou se "não" sempre era advérbio de negação a AE 1 respondeu que sim, conforme o diálogo abaixo:

Toda vez que tem não é negação? (A 3).

É (AE 1).

Com a resposta objetiva e incisiva, sem dar qualquer explicação ao aluno, a AE 1 passou à "análise" de outra frase da letra da música.Continuou com esta metodologia até o final de sua aula – delimitado pelo término da análise da letra da música. Despediu-se dos alunos e saiu da sala.

Percebemos que a AE 1 só soube executar o que ela "planejou", ou seja, chegou, fez o que programou e se "esqueceu" que teria que haver interação, envolvimento, interesse e participação da turma. Sua atuação em sala de aula não teve um comprometimento com o ato pedagógico participativo. Ou seja, não houve a construção social do conteúdo já que "A construção social dos conteúdos só acontece quando todos estão envolvidos, e isso contempla, também e principalmente, o aluno e a realidade em que se insere.[...]" (ROCHA, 2008, p. 61).

Ainda na prática de estágio da AE1, a impessoalidade foi uma constante, e o tempo todo em que esteve na sala de aula, não chamou nenhum aluno pelo nome, todos eram nomeados de "crianças" por ela. Esta postura, na análise de Tardif em nada contribui para o trabalho docente, pois

> [...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. [...] (TARDIF, 2008, p. 267).

Diante do relato da prática de estágio da AE 1, observamos que sua aula, expositiva do começo ao fim, resumiu-se num monólogo conteudista.

---

[49] Cartaz exposto no quadro-giz pela AE com a definição de advérbio e a classificação dos mesmos: Advérbio é uma palavra que modifica o sentido de um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio, exprimindo diversas circunstâncias. Lugar – tempo – modo – negação – dúvida – intensidade – afirmação - interrogativo (AE 1).

Observamos[118] a prática de estágio da AE 2, numa sala de aula do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, composta por 34 alunos, sendo 20 meninas e 14 meninos, no turno vespertino. A disciplina ministrada foi Língua Portuguesa e o conteúdo: Produção de textos: anúncios criativos.

Em sua prática docente, a AE 2 iniciou a aula cumprimentando os alunos, propondo o conteúdo que trabalharia com eles. A mesma utilizou retroprojetor como recurso didático[119] e expôs duas transparências: uma com a imagem de uma embalagem de óleo de cozinha e outro com a imagem de materiais de limpeza: sabão em barra, bucha[120] [esponja] e detergente. Afixou no quadro-giz três faixas tendo cada uma das faixas, uma frase:

Como são feitos os anúncios?
Qual a sua finalidade?
Qual o público que os anúncios buscam atender ou chamar a atenção.

A seguir, respondeu às perguntas em forma de explicação, conforme relatamos:

> *Os anúncios são feitos por pessoas que querem vender algo. O óleo e o material de limpeza são utilizados pelas mães[121]. São produtos que interessam às donas de casa. Os anúncios podem ser feitos no rádio, na TV, em cartazes, panfletos, etc. (AE 2).*

A metodologia utilizada pela AE 2 foi colocar os alunos em duplas. Para cada dupla, ela entregou uma folha xerocopiada dividida ao meio por uma linha traçada na folha e em cada parte da folha havia um desenho dos produtos que ela expôs por meio das transparências e, ao lado de cada figura, havia espaço com linhas para que os alunos produzissem o anúncio "criativo".

Um aluno estabeleceu uma conexão entre o conteúdo ministrado e o que ele já conhecia sobre anúncio, ao perguntar:

> *Tia, quando anuncia a morte no carro[122], é anúncio, não é? (A 1).*

---

[118] Observação realizada em 07/05/2009.

[119] Os recursos didáticos, que Zabala, denomina de materiais curriculares, são "[...] todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem [...]" (1998, p. 167).

[120] [...] 5. *Bras. Bot.* Planta cucurbitácea, trepadeira ou prostrada, cujo fruto tem, dentro, uma rede lenhosa, que, extraída e lavada, dá esponja vegetal [...] (FERREIRA, 2004, p. 190).

[121] Embora a AE apresenta uma linguagem sexista não entraremos nesta discussão na nossa pesquisa.

[122] O anúncio que o A 1 referiu-se trata-se de uma atividade rotineira em nossa cidade quando do falecimento de alguém. Carros de propaganda ambulante comunicam, à comunidade local por meio de uma "nota de falecimento", a família a qual o morto faz parte, quem é o morto, o local do velório, bem como o local e horário do sepultamento.

Neste momento, um carro de propaganda ambulante anunciava nota de falecimento na rua, o que foi ouvido na sala de aula.

É. Mas vamos fazer um anúncio lindo para a tarefa que eu trouxe para vocês (AE 2).

A atividade proposta incentivou os alunos a realizarem anúncios de outros temas, que não fossem os mesmos propostos pela AE 2

Tia, posso fazer o anúncio de um vídeo game? (A 2).

Olha, pode. Mas depois que vocês [a dupla] fizerem a tarefa (AE 2).

Tia, a [A 4] "tá" desenhando uma boneca (A 3).

Tia, eu já terminei, eu "to" fazendo o anúncio de uma boneca (A 4).

Conforme o diálogo que relatamos, fica evidente que a AE 2 não soube, como em vários momentos relatados, aproveitar a criatividade e participação dos alunos, atendo-se ao "modelo" planejado. Esta postura da AE 2, como dos outros AEs, evidencia que o curso de Pedagogia – Licenciatura necessita trabalhar com referências teóricas articuladas com processos reflexivos que possibilitem ao AE uma prática pedagógica dinâmica, que acolha a participação do aluno.

> [...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.
> [...]
> Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta (PIMENTA, 2002b, p. 24).

Nota-se que a única maneira que os alunos teriam de produzir o anúncio que tinham vontade era se, primeiramente, fizessem o que ela solicitou. Em outras palavras, os alunos poderiam ter a "recompensa" de criar um anúncio do tema de seu interesse se fizessem os anúncios de óleo de cozinha e produtos de limpeza: sabão em barra, esponja e detergente. Esta imposição feita pela AE 2 pode ser constatada por meio da situação em que uma aluna mostra à AE 2 um anúncio para encontrar um cachorro. A AE elogia e pergunta:

Onde está a sua tarefa [anúncio de óleo de cozinha e material de limpeza]? (AE 2).

Outra criança mostrou a tarefa que a AE 2 havia solicitado, o que gerou elogios por parte da AE 2, que pediu à criança que lesse o seu "anúncio criativo":

Minha mãe faz arroz com óleo. Minha mãe lava os pratos com "bucha" [esponja] e sabão (A 5).

Isso! Muito bem! Ficou lindo! Agora, pode colorir a "tarefinha" (AE 2).

Durante a observação foi possível perceber que a AE 2 utilizou uma metodologia que poderia ter sido readequada aos interesses dos alunos, já que, conforme os registros dos relatos, eles queriam criar os anúncios, mas não de produtos alimentícios ou produtos de limpeza. O interesse das crianças era fazer anúncios de outros produtos: vídeo game, bonecas, cachorros. Enfim, queriam anunciar produtos de seu cotidiano, de sua vivência de criança.

A preocupação, em ministrar os conteúdos programados e da maneira que foram planejados, não foi sentida e externada somente pela AE 2. A ação docente do AE 3, também, foi permeada por estas características.

Observamos[123], também, a prática de estágio do AE 3 em sala de aula, em que ministrou, numa turma de 5º ano, no turno vespertino, composta por 34 alunos presentes (16 meninas e 18 meninos), a disciplina Ciências Naturais, cujo conteúdo ministrado era: Doença – Esquistossomose.

Ao ministrar o conteúdo relacionado a doenças, o AE 3 levou para a sala de aula um cartaz que afixou no quadro-giz, que continha os seguintes dizeres:

CICLO DA ESQUISTOSSOMOSE

- Hospedeiros: intermediário e definitivo.
- Doença, sintomas e medidas profiláticas.

Ainda em relação aos recursos didáticos, o AE 3 utilizou fichas de palavras relacionadas ao assunto – à medida que ia falando sobre o assunto, afixava as fichas com as palavras correspondentes no quadro-giz –, tais como: vetor, esquistossomose, ciclo reprodutivo, cercária, entre outros. Em seguida, distribuiu para cada aluno um texto xerocopiado – retirado da internet[124], para ministrar o conteúdo: Doença – Esquistossomose.

---

[123] Observação realizada em 19/05/2009.
[124] Esquistossomose. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/planos-aula/esquistossomose.jhtm. Acesso em: 01/05/2009.

Introduziu o assunto destacando a importância de que os alunos prestassem bastante atenção:

> *Vou ensinar para vocês sobre este assunto [esquistossomose] muito interessante. É bom vocês prestarem atenção, este assunto vocês vão estudar em Ciências de 5º ao 9º ano e até na faculdade em Biologia (AE3).*

Com esta postura, o AE 3 tentou demonstrar à turma que o conteúdo era importante e difícil, e que ele, o professor, dominava o conteúdo. Solicitou que os alunos, um de cada vez, lessem "partes" do texto distribuído. O aluno ia lendo até o momento que o AE 3 solicitava que parasse a leitura. Observamos que, conforme o registro a seguir, o AE 3 tentou iniciar a atividade:

> *Vamos começar. Quero silêncio! Presta atenção na leitura do colega. Você, aí do fundo, que está na janela: senta e começa a ler. (AE 3).*

O aluno leu demonstrando desinteresse e dificuldade para pronunciar expressões grafadas em latim:

> *"A esquistossomose é uma doença comum no Brasil e é causada por um pequeno verme nematódeo, denominado Schistosoma mansoni [não sei falar isso não] [...]" (A 1).*

O AE 3 releu a "parte" do texto que o A 1 havia acabado de ler, pois a criança leu com pouca fluência, fazendo pausas onde não deveria e pronunciando as palavras incorretamente.

> *Vou ler outra vez para vocês entenderem (AE 3).*

O AE 3 leu, mas não explicou o conteúdo. Uma criança perguntou o que era verme nematódeo e, novamente, o AE 3 limitou-se a ler o texto, sem esclarecer a dúvida da aluna. Assim, o estagiário parece não saber que "cabe ao professor ensinar, e faz parte desse papel repetir uma explicação, seja quando solicitada verbalmente, seja ao perceber alguma dúvida no aluno" (CAJAL, 2001, p. 147).

Outro aluno perguntou:

> *O que é isso 12 mm – é dois "m" mesmo? (A 2).*

O A 2 referiu-se a uma unidade de medida que no texto falava do tamanho de um verme adulto. O AE 3 não soube explicar.

A turma começou a fazer perguntas, não sobre o conteúdo, mas sobre palavras presentes no texto. Isso significa que alguns itens lexicais eram desconhecidos pelos alunos e, talvez, pelo AE 3,pois o mesmo não demonstrou paciência para responder às perguntas das crianças e disse:

> *Não vou responder mais. Agora, só respondo o que está no texto. Você [apontou em direção a um aluno] leia (AE 3).*

O AE 3 continuou conduzindo a aula de modo autoritário: escolhia quem deveria ler e relia todas as partes do texto lidas pelos alunos. A monotonia tomou conta da sala de aula nesta leitura. Assim que relia o texto, o AE 3 afixava no quadro-giz uma ficha com uma palavra que sintetizava o que havia acabado de reler. Este processo repetiu-se várias vezes.

Entendemos, juntamente com os autores, que para a formação do cidadão crítico e reflexivo, não é adequada uma educação impositiva e autoritária. Novamente, destacamos que é importante que o curso de Pedagogia – Licenciatura esteja atento à formação de um/a educador/a reflexivo e pesquisador, capaz de construir uma educação democrática e emancipatória, conforme Franco:

> Este profissional deverá ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas. Assim, o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (2008, p. 110).

As perguntas recomeçaram. Os alunos lançaram várias questões sobre o significado de cada item lexical "novo" no texto. No entanto, só podia perguntar quem estava lendo.

A seguir, registraremos uma "enxurrada" de perguntas e respostas (ou não) feitas na sala de aula:

> *Professor, lesma é caramujo? (A 3).*

> *Onde no texto fala em lesma? (AE 3).*

O AE 3 ignorou a pergunta do aluno, limitando-se a ironizá-lo [usando um tom de voz sarcástico] diante dos colegas.

Como no texto havia palavras grafadas em latim, um aluno perguntou:

> *Essas palavras [mostrou as palavras Biomphalaria tenagophila, Biomphalaria glabrata e Biomphalaria stramina] é [sic] em inglês? (A 4).*

O AE 3 ignorou a pergunta porque só quem tinha lido é que podia perguntar.

Ao final da "leitura", o AE 3 solicitou aos alunos que eles produzissem um texto utilizando as palavras grafadas nas fichas afixadas no quadro-giz. Após alguns minutos, o AE 3 pediu aos alunos que, estavam sentados na primeira carteira de cada fila, recolhessem os textos produzidos pelos colegas de suas respectivas filas. A seguir, comunicou aos alunos que a aula havia terminado e retirou-se da sala.

A prática pedagógica, em uma perspectiva que reflete e que objetiva um processo educacional participativo, leva em consideração que:

> [...] os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem. Ora, essa situação põe os professores diante de um problema que a literatura chama de motivação dos alunos: para que os alunos se envolvam numa tarefa, eles devem estar motivados (TARDIF, 2008, p. 268).

Ainda se tratando do AE 3, observamos[125] outro momento de sua prática de estágio. Esta aula aconteceu em uma turma do 3º ano, no turno vespertino, com 32 alunos presentes (20 meninas e 12 meninos). A disciplina era Educação Física e o conteúdo ministrado foi Brincadeiras Infantis.

O AE 3 iniciou a sua prática docente de estágio comunicando aos alunos que iriam realizar uma brincadeira e, de imediato, explicou as regras, conforme relato que transcrevemos a seguir:

> *Não correr e só fazer o que eu disser. Prestem atenção. Vocês vão permanecer sentados em suas cadeiras, eu vou sair da sala e aí vocês escolhem alguém para começar. Então, esta pessoa vai até a mesa, olha no espelho e senta novamente. Quando a pessoa se sentar, alguém abre a porta da sala e eu entro. Vou pegar o espelho e ele irá me dizer quem é que olhou no espelho. Vou sair (AE 3).*

[125] Observação realizada em 02/06/2009.

Assim que o AE 3 saiu da sala, todos os alunos quiseram olhar no espelho. Uma aluna começou a brincadeira e assim que ela retornou à sua cadeira, conforme o AE 3 havia orientado, ele retornou à sala. Pegou o espelho e, com ar de suspense, disse:

Hum! Espelho meu! Diga-me: quem olhou em você? Que rosto você viu? (AE 3).

O AE 3 fez suspense, parecia conversar como espelho e as crianças nem se mexiam em suas carteiras. Então, o AE 3 continuou:

É uma menina. Ela está sentada na terceira fila. Usa uma blusa vermelha.

As crianças ficaram superinteressadas e participaram da atividade de maneira organizada.

Outra vez, o AE 3 ausentou-se da sala de aula e um aluno foi bem depressa, olhou no espelho, e correu para se sentar na carteira, antes que o AE 3 retornasse e o visse voltando ao seu lugar. Assim que pegou o espelho, o AE 3 continuou com suas "adivinhações":

É um menino que tem o cabelo grande e está com uma blusa preta. O espelho está me dizendo que este menino precisa cortar o cabelo (AE 3).

Tio, como você acerta sempre? (A 1).

O espelho é que me conta (AE 3).

Ah, tio. Diga, vai. Como é essa mágica? (A 1).

O AE 3 insiste em guardar segredo de sua "mágica" e retoma a brincadeira, chamando os alunos para uma última vez:

Vamos fazer mais uma vez, a última (AE 3).

Um aluno protestou:

Não tio. Mais uma vez. Eu também quero brincar (A 2).

O AE 3 respondeu com aspereza:

Já disse que agora será a última vez que vou sair da sala.

Dizendo isso, saiu da sala de aula, esperou que alguém abrisse a porta, entrou novamente no recinto e acertou mais uma vez quem havia olhado no espelho. As crianças estavam super entretidas, "curiosíssimas"; não conseguiam entender como o AE 3 sabia quem havia olhado no espelho. Todos se mantinham atentos. Porém, o AE mudou de brincadeira sem aproveitar a atenção e curiosidade dos alunos para um momento pedagógico e de aproximação. Simplesmente disse:

Pronto. Agora vamos para o pátio para fazer mais uma brincadeira. Todos em fila. Silêncio. Olha! Não corram. Volta, senta [disse a um aluno que corria]. Todos em suas carteiras (AE 3).

Tio, vamos fazer mais uma vez, eu quero brincar a brincadeira do espelho (A 3).

Os alunos participavam entusiasmados, esperavam a continuação da brincadeira do espelho, mas o AE 3 foi irredutível em sua decisão:

Não. Agora vamos fazer outra brincadeira. É legal também (AE 3).

Dando-se por vencido, o A 3 perguntou:

Tio, fala para mim: como você sabe quem olhou no espelho?

Ah! É mesmo. Eu não revelei o segredo. Antes de entrar na sala chamei a [A 4] e disse pra ela me dizer quem olhou no espelho. Mas sem ninguém saber. Era ela que contava (AE 3).

A revelação foi uma grande surpresa, muitos risos e palmas. Muitos alunos empurraram e abraçaram a "cúmplice" do AE 3. Todos gostaram da atividade, fato que se confirmou pela alegria e descontração externadas pelas crianças. Assim, ficou evidente que apesar da não continuidade, este momento retratou as boas "[...] interações que ocorrem no contexto social em que se inserem e circulam. A vida está presente na escola, espaço onde as relações se estabelecem e fazem diferença para quem as vivencia. [...]" (NASCIMENTO, *et alli,* 2009, p. 166). Os alunos gostaram tanto da brincadeira do espelho, que mais uma vez, pediram ao AE 3 que fizesse a brincadeira. No entanto, não obtiveram sucesso:

Fila sem conversa. Vamos para o pátio (AE 3).

O AE 3 ignorou o pedido dos alunos e nem "perdeu tempo" respondendo.

Olha, vou explicar sobre a próxima brincadeira. Chama-se: "Eu gosto de

você" (AE 3).

Ele escolheu um menino que usava óculos e disse:

Eu gosto de você porque você usa óculos (AE 3).

As crianças estavam em círculo de pé. Nesse momento, todos os alunos que usavam óculos precisaram mudar de lugar. Percebemos que com a mudança de brincadeira, os alunos não gostaram e, muitos deles – principalmente os meninos – passaram a participar da brincadeira de modo desinteressado.

Tio, posso ir ao banheiro? (A 4).

Tio, ele não mudou de lugar (A 5).

O A 5 referiu-se a um colega que devia trocar de lugar mas permaneceu onde estava.

Ah não, tio! Todo mundo "tá" saindo do lugar toda hora (A 6).

O A 6 reclamou da 'bagunça" que a turma começou a fazer. Assim, o AE 3 chamou a atenção da turma:

Pára. Eu não quero brincadeira [falta de participação e comportamento adequado] não (AE 3).

Como as reclamações foram maiores que a participação, o AE 3 acabou com a brincadeira dizendo:

Chega! Vocês não sabem brincar! Agora, em fila. Vamos voltar para a sala (AE 3).

Ah, tio... Vamos brincar com o espelho. Você escolhe outro para contar [quem pegaria no espelho] (A 3).

Eu já disse mais de uma vez: não! Agora, todos para a sala (AE 3).

Com a insistência do aluno, o estagiário denotou irritação em sua voz, que ficou um pouco alterada.

Sua prática de estágio explicitou que sua maior preocupação foi em aplicar as duas brincadeiras planejadas. Isso fez com que a atividade, que tinha como objetivo promover a socialização, não atingisse a meta almejada. Este fato é constatado por nós porque as crianças gostaram da primeira brincadeira. Mas como o AE 3 quis fazer as duas brincadeiras

planejadas, a segunda brincadeira foi um fracasso no que tange à participação dos alunos. Acreditamos que se o AE 3 continuasse apenas com a primeira brincadeira – a do espelho – teria atingido o objetivo estabelecido na sua prática de estágio e poderia ter feito a brincadeira com todos os alunos, uma vez que durante as "adivinhações" com o espelho, o "clima" na sala de aula estava participativo. Nessa brincadeira, todas as crianças estavam encantadas e o AE 3 tinha total domínio da turma. A aula estava maravilhosa, a aluna que foi sua "cúmplice" enganou a todos direitinho, até a nós, que momento algum havíamos percebido que alguém "contava" ao AE 3 quem havia olhado no espelho. Mais uma vez a preocupação com o excesso de conteúdos foi maior que a busca da qualidade da aula.

4.1.4 Relação do aluno estagiário com seus alunos: diferentes formas

Em nossa análise, as relações pedagógicas, estabelecidas entre os AEs com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, matriculados do 1º ao 3º anos, foram permeadas por autoritarismo[126] por parte dos AEs. Esse fato é muito parecido com as relações estabelecidas com as crianças matriculadas na Educação Infantil. Já com os alunos do 4º e 5º anos, houve momentos que os AEs utilizaram dos conteúdos para impor sua autoridade, mas, muitas vezes, não tinham domínio dos conteúdos que estavam ministrando. Assim, ora mostravam-se inseguros, ora eram "disciplinadores".

Em uma aula[127] de Ciências, o AE 3, ao ser questionado por uma criança diversas vezes sobre expressões grafadas em latim[128], presentes no texto que o próprio AE 3 selecionou para ministrar o conteúdo, o acadêmico estagiário demonstrou que tanto não tinha domínio do conteúdo quanto lhe faltava equilíbrio emocional:

Chega! Não respondo mais nada a você. E por favor, fique calado! (AE 3).

Posteriormente, o AE 3 "ordenou" a outro aluno que lesse, o mesmo não quis e respondeu:

Não vou ler! (A 4).

O AE 3 não insistiu para que o aluno lesse, simplesmente pediu a outro aluno que lesse. Deste modo, o estagiário "controlou" a turma, que ficou quieta. Porém, os últimos momentos pouco contribuíram para um processo educacional participativo: um silêncio

[126] Para lembrar Freire e Guimarães, O autoritarismo tem um medo horrível da pergunta "por quê?".
[127] Observação realizada em 19/05/2009, em uma sala de aula de 5º ano (crianças de 10 anos).
[128] Relatado no item anterior.

controlado, uma pseudo-organização, com todos os alunos sentados. Em relação ao desenvolvimento da atividade, copiaram o título, elaboraram algumas frases que estavam no quadro, cumprindo a solicitação do AE 3.

Em uma observação da aula ministrada pela AE 1[129], a falta do conhecimento dos conteúdos trabalhados por parte da estagiária era claramente percebida. Mais uma vez, presenciamos uma atividade de estágio desinteressante em que pouquíssimos alunos se envolveram com a atividade proposta, conforme o relato que se segue.

Dois alunos entravam e saíam da sala de aula sem ao menos comunicar à AE 1. Os alunos repetiam, gritando, as respostas das atividades que a AE 1 "ditava" para a turma. Em momento algum a AE 1 reagiu às "provocações" dos alunos. "[...] podemos pensar, inclusive, que essa resistência discente à inércia, presente entre os docentes educadores [...] culmina na indisciplina escolar" (Annibal, 2009, p. 353). O tumulto provocado pelos dois alunos, ao mesmo tempo em que deixou a AE 1 sem ação, provocou em uma aluna (A 12) uma reação por nós inesperada. Tal aluna, ao perceber claramente a incapacidade da AE 1 de estabelecer limites àqueles alunos, ofereceu "ajuda":

> *Tia, vou chamar a coordenadora (A 12).*

Ainda sendo indiferente à situação, ou sem saber o que fazer na sala de aula, a AE 1 disse à A 12 que

> *Não precisa. Eles são grandes. Sabem o que estão fazendo. Deixa. Ano que vem [6º ao] eles vão saber respeitar. Vão ter muitos professores. Eles estão agindo como crianças (AE 1).*

Sua prática docente estava prevista para acontecer num período de uma hora e meia. Contudo, após quarenta e cinco minutos, a AE 1 retirou-se da sala de aula. Essa atitude gerou um problema para a professora titular da sala de aula que, ao aproveitar a presença da AE 1 em sua sala de aula, havia planejado outra atividade com a coordenadora da escola. Essa situação gerou um constrangimento para a AE 1 que foi "advertida" verbalmente pela coordenadora pedagógica da escola-campo, sendo recomendado à AE 1 que, nas próximas atividades de estágio que desenvolvesse na escola-campo, cumprisse rigorosamente o horário que a própria AE 1 viesse a solicitar.

---

[129] Observação realizada no dia 06/05/2009; oportunidade que a AE 1 ministrou o conteúdo "Advérbio", numa sala de 5º ano.

O professor, seja estagiário ou não, precisa ser capaz de organizar sua aula de modo que as ações pedagógicas ocorram no período previsto. Acreditamos que esta “falha” da AE ocorreu pelo fato que as aulas ministradas pelas professoras orientadoras do Estágio Supervisionado não contemplaram suficientemente a preparação dos estagiários para atuarem na sala de aula. Quanto às relações interpessoais, o domínio de conteúdo a ser ministrado, a metodologia e os recursos didáticos, também as orientações das professoras orientadoras do Estágio Supervisionado, deixaram a desejar.

A postura da coordenadora pedagógica da escola-campo, ao advertir a AE, reforçou a ausência de diálogo com a professora orientadora do estágio. Ainda com o intuito de analisar o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, entrevistamos as duas professoras orientadoras do estágio, cuja análise e reflexão passamos a descrever no próximo capítulo.

CAPÍTULO V – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS ORIENTADORAS E ESTAGIÁRIOS

Este capítulo destina-se a apresentar inicialmente, o estudo realizado com as Professoras Orientadoras e posteriormente, o estudo que realizamos com os estagiários participantes da nossa pesquisa.

5.1 O Estágio Supervisionado: o diálogo com as professoras orientadoras

Para conhecermos os aspectos referentes ao percurso e à qualificação profissional das professoras, foi feito o registro por meio de aplicação de um questionário (cf. apêndice 4), composto por 06 questões.

Para preservar a identidade de cada uma das professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia – Licenciatura, optamos por nominá-las com letras do alfabeto, ficando, pois, a Professora orientadora do estágio em Educação Infantil identificada como Professora Orientadora F (PO F) e a docente que atua na orientação do estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nomeada como Professora Orientadora M (PO M).

A PO F (31 anos de idade) cursou no Ensino Médio Técnico em Contabilidade. No ano de 2005, concluiu o curso Normal Superior com Habilitação em Magistério da Educação Infantil. Em 2008, cursou pós-graduação, *Lato Sensu,* em Psicopedagogia Institucional. Possui 08 anos de experiência em instituições de ensino, sendo que no período que compreende do ano de 2002 a 2005, atuou como Auxiliar Administrativo em escolas de Educação Infantil.

No ano de 2006, a PO F, por meio de concurso público da rede municipal de ensino, foi aprovada para professora de Educação Infantil – P III[130], contudo atuou como coordenadora pedagógica de uma unidade de Educação Infantil. Em 2007, foi promovida à Gestora da mesma unidade de ensino. No mesmo ano, deu início à docência superior na mesma instituição de ensino em que foi graduada. Lecionou, no curso Normal Superior habilitação em Magistério em Educação Infantil, as disciplinas: Estágio Supervisionado III e Prática de Ensino III. Atualmente, ministra aulas no curso de Pedagogia – Licenciatura nas

---

[130] De acordo com o Título III da Lei nº 3.978/2000 – que institui o Estatuto, cria Plano de Carreira, seus cargos, fixa valores de vencimentos e salários do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências, em seu Artigo 9º, inciso 3, estabelece que para ser Professor P III – deve possuir Licenciatura Plena, em magistério, com registro no MEC.

seguintes disciplinas: Prática Profissional Orientada I, II, III e IV; e Estágio Supervisionado I e II.

A PO M (39 anos de idade) tem como formação a nível médio Auxiliar e técnico em eletrônica e eletricidade e Projeto Lumen[131] – concluído em 1994 (época em que foi aprovada em concurso público municipal). É bacharel em Direito (1993) e Zootecnia (1992). No ano de 2005, concluiu o curso Normal Superior com Habilitação em Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2008, concluiu a pós-graduação, *Lato Sensu,* em Educação Inclusiva. Atualmente, cursa o Mestrado em Educação. A professora iniciou a carreira docente no ano de 1994, atuou desde a alfabetização até os anos finais do ensino fundamental (na 6ª, 7ª e 8ª séries ministrou a disciplina de Matemática e a disciplina de Ciências foi ministrada, somente, na 8ª série). Foi professora alfabetizadora de idosos, docente na pré-escola, alfabetizadora e professora desde a 1ª série até a 4ª série nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos de 2007 e 2008, atuou como coordenadora pedagógica em uma unidade escolar de anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2007, iniciou, na mesma instituição de ensino superior na qual se graduou, a docência no curso Normal Superior – Educação Infantil e Ensino Fundamental, com as disciplinas: Estágio Supervisionado (III e IV); Prática de Ensino (IV e VI); Interdisciplinaridade; Antropologia Educacional. Atualmente, no curso de Pedagogia – Licenciatura ministra as disciplinas: Prática Profissional Orientada II, IV e VI; Estágio Supervisionado III e IV; Metodologia de Pesquisa em Educação I; Teorias da Educação.

Ainda para o desenvolvimento de nossa pesquisa, coletamos informações referentes à atuação profissional, especificamente, na docência no Estágio Supervisionado, por meio de uma entrevista estruturada (cf. apêndice 5) composta por 14 questões abertas.

Inicialmente, apresentamos o posicionamento das professoras orientadoras de estágio quanto ao planejamento[132], apontando os critérios por elas utilizados ao elaborar seus planos de curso, bem como as referências que adotam para preparar as aulas que ministram, Isso porque "Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções" (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 267).

[131] Projeto Lumen – Curso de qualificação profissional. Habilitação específica para o exercício do magistério de 1ª à 4ª série, conforme os termos da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, artigo 24 § 1º do artigo 25, artigos 26 e 28, artigo 16 da Lei nº 7.044/82 e da Resolução nº 697 de 17/09/1993, do Conselho Estadual de Educação de Goiás – Secretaria de Educação, Cultura e Desporto – Superintendência de Ensino Não-Formal.

[132] "Ao professor orientador consiste o trabalho de orientação, organização, planejamento das atividades e avaliação dos acadêmicos" (Manual de Estágio – Competências do Professor Orientador, 2007, p. 28).

Assim, para elaborar o Plano de Curso da disciplina Estágio Supervisionado, as POs não tiveram a mesma percepção, no sentido de considerar as outras disciplinas do curso, conforme evidenciam em seus depoimentos.

A PO F teve a preocupação em estabelecer uma conexão, somente, com a outra disciplina que na mesma turma.

> *As outras disciplinas, [...] não foram consideradas [...], exceto a disciplina de Prática Profissional Orientada[133], até porque eu sou a professora dessa disciplina, [...] (PO F).*

A professora PO M, orientadora do Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não considerou as outras disciplinas.

> *Não, eu não considerei as outras disciplinas, porque o estágio era docência do 1º ao 5º ano, então eu pensei só nessa questão da elaboração dos planos de aula, [...] (PO M).*

Para atuar no ensino das disciplinas Prática Profissional Orientada e Estágio Supervisionado, os docentes dos cursos de Pedagogia – Licenciatura têm como subsídios o Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação Pedagogia – Licenciatura e o Regimento da instituição de ensino, os quais são fundamentais para a elaboração do Plano de Curso. Contrariando a legislação, as POs explicitaram que na realidade não utilizaram os documentos para a elaboração dos Planos de Curso nem para o planejamento de suas aulas, como podemos verificar nas falas das mesmas:

> *Não [referente ao Projeto Político Pedagógico]. Também não [relacionado às Diretrizes Curriculares]. Não [Regimento], como eu disse, o meu recurso foi somente livros, internet e revistas (PO F).*

> *Não, não utilizo. Eu conheço o projeto, eu li, mas na hora de planejar eu não lanço mão dele. Da mesma forma, eu li o regimento pra conhecê-lo, mas na hora de planejar, também não lanço mão dele (PO M).*

---

[133] De acordo com a estrutura curricular proposta neste projeto para o **Curso de Pedagogia**, a **Prática Profissional** – pertencente ao **Eixo de Estudos Integradores** – perpassa todo o curso, a partir do 1º semestre, indo até o 8º, e foi denominada de **Prática Profissional Orientada** (**I/VIII**), com **960 horas**. Nestas disciplinas, serão trabalhadas práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos tudo incorporado a idéia do ensinar pesquisando e o aprender pesquisando (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 123).

De acordo com o Manual de Estágio (cf. anexo 2) da instituição de ensino, o Professor Orientador de Estágio Supervisionado precisa

> Ter clareza quanto ao tipo de profissional de educação que a Faculdade pretende formar, *coerente com a Proposta Pedagógica do curso* (MANUAL DE ESTÁGIO, 2007, p. 28 – grifo meu).

O fato das POs explicitarem que não consideram o PPP ao elaborarem seus Planos de Curso, nos leva a afirmar que elas atingem parcialmente o Objetivo Geral do Estágio Supervisionado. Deste modo, as ações das POs pouco contribuem para que o estagiário desenvolva

> [...] uma análise crítica das vivências de aprendizagem, dos programas de ensino, promovendo, a partir de uma visão global, condição de instrumentalizá-lo para a profissão (MANUAL DE ESTÁGIO, 2007, p. 26).

Ao afirmarem não utilizar o Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Nacionais e os outros documentos norteadores para a formação docente, as POs levam-nos a perceber que seus planejamentos (Plano de Curso; Plano de Aula) não garantem coerência com a proposta do curso, pois correm o risco de selecionarem materiais desvinculados com o tipo de profissional que o curso pretende formar.

De acordo com a Proposta Político Pedagógica do Curso de Pedagogia – Licenciatura, ao concluir o curso

> [...] o profissional do Curso de Pedagogia do ISEAR[134] será o profissional capaz de refletir sobre sua própria prática pedagógica, garantindo um ensino de qualidade, de acordo com os ideais da sociedade goiana (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 117).

As POs afirmam que o Estágio Supervisionado colabora com as outras disciplinas do curso, como expressam em suas falas

> *Com certeza colabora [...] (PO F).*

> *Eu acredito que seja uma troca [...], ocorre uma integração. Uma necessita dos conhecimentos das outras disciplinas para que ela prossiga. Por exemplo, eles estavam fazendo Didática de História, então eles tinham que fazer um plano de História, então eles lançam mão de métodos de trabalho que foram dados nessas disciplinas (PO M).*

[134] ISEAR – Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues.

A integração de que falam as professoras, na verdade, é aquela que os alunos estabelecem, pois conforme os depoimentos das POs, as mesmas não têm essa preocupação.

As duas POs concordam, conforme nos referimos anteriormente, que a disciplina Estágio Supervisionado colabora com as demais disciplinas do curso. Os aspectos, que dizem respeito à colaboração, percebidos pelas professoras, são:

> *[...], eu acredito que na questão dos aspectos das apresentações de trabalhos e seminários com as outras disciplinas, pois o aluno enquanto aluno do curso ele ao apresentar seus trabalhos, ele traz na sala de aula, no momento da apresentação os trabalhos que ele apresenta no estágio. Enquanto alunos do estágio eles sabem o que devem e o que não devem ser feito em sala de aula (PO F).*

> *Eu acredito que seja na parte prática, porque a teoria das outras disciplinas, ela é colocada em prática no Estágio Supervisionado (PO M).*

É possível perceber a importância que as professoras atribuem a sua disciplina de Estágio Supervisionado. No entanto, elas não estabelecem relação com as outras disciplinas, o que pode colaborar para que não haja uma relação teoria e prática. Para Rays (1996), seria o mesmo que cercear o ser humano de agir por meio da reflexão. Em outras palavras, para o autor: "Isolar, portanto, a teoria da prática e a prática da teoria é privar o homem de sua capacidade de agir consciente e historicamente" (RAYS, 1996, p. 36).

Durante a entrevista, as professoras foram estabelecendo relações que num primeiro momento não havia. Porém, esta relação ficou restrita às disciplinas de caráter mais metodológico. Tal relação é importante, mas não suficiente para que haja um paralelo entre teoria e prática.

> *[...] é onde o estagiário tem que aprender a lidar na sala de aula com técnicas, com as composturas e teve também a disciplina de Matemática, onde auxiliou os estagiários nos jogos e brincadeiras que envolveram Matemática para crianças de 4 e 5 anos. Teve também a disciplina de Metodologia, onde os alunos fizeram uma atividade, é de campo para a sala de aula com essas crianças de 4 e 5 anos. A relação, com relação das disciplinas do curso tendo como ponto maior a disciplina de Didática (PO F).*

Para a PO M, já no planejamento percebe-se a contribuição, pois os alunos estagiários, segundo a professora, estabelecem uma "ponte" entre as aulas que ministrarão na escola-campo e as aulas ministradas em outras disciplinas do curso de Pedagogia - Licenciatura, conforme relata:

> *[...] eles sempre estão falando: "Ah professora eu vou usar aquilo que a professora fez conosco na outra aula" "Ah professora eu vou contar a minha história da maneira como a outra professora indicou, então eu vou usar essa metodologia que foi falada na aula do fulano e tudo". E tem também a questão, depois que eles aplicam [ministram] as aulas eles tem que fazer um relatório[135] dessa aula, um relatório bem descritivo, desde o momento em que [...] entrou na sala de aula, ele descreve tudo o que aconteceu, como ministrou a sua aula, as dificuldades, se ele conseguiu atingir o objetivo que estava esperado para aquela aula. Além disso, ele precisa fundamentar a sua dificuldade o seu sucesso através de autores, então nessa fundamentação a gente percebe a relação com as outras disciplinas (PO M).*

Os exemplos trazidos pela PO M são no sentido de "aplicar" o conhecimento aprendido. Nesta perspectiva, fica distante a construção de uma prática de estágio que tenha como referência a reflexão, a crítica e a pesquisa. Na concepção de Pimenta,

> [...] a finalidade do estágio deveria ser a de proporcionar aos futuros professores uma *aproximação* à realidade na qual irá atuar. Nesse sentido, não se deveria colocá-lo como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que é conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola [...] (PIMENTA, 1993, p. 188 – grifo da autora).

Todas as ações dos alunos estagiários, desde o planejamento, a seleção e a organização dos conteúdos ministrados na escola-campo, foram supervisionadas pelas POs. Acreditamos que ao "escolherem" conteúdos[136], em consonância com o que estava sendo ministrado pela professora titular das turmas (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), os alunos estagiários acabaram por reproduzir o que já estava estruturado e definido pelo sistema e não tiveram a possibilidade de atuar com autonomia. Para Contreras, "O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores [...]" (2002, p. 63).

---

[135] Consultar (anexo 2): Orientações para elaboração do relatório de estágio (MANUAL DE ESTÁGIO, 2007, p-p. 69-70-71).

[136] A definição dos conteúdos a serem ministrados pelos acadêmicos estagiários ocorreu por parte da professora titular da sala. Para Libâneo, escolher os conteúdos implica clareza do professor de que "São três as fontes que o professor utilizará para selecionar os conteúdos do plano de curso e organizar as suas aulas: a primeira é a programação oficial na qual são fixados conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; a terceira são as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade" (1994, p. 133).

Feita a análise da atuação das POs, para a definição dos conteúdos ministrados nas atividades de estágio, passamos a analisar as dificuldades encontradas pelos AEs durante a realização das práticas de estágio, segundo as POs.

De acordo com as POs, as dificuldades encontradas pelos acadêmicos estagiários nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diferem dos problemas detectados durante o estágio na Educação Infantil.

A professora responsável por orientar o Estágio Supervisionado na Educação Infantil (PO F), ao falar sobre as dificuldades que os AEs encontraram na escola-campo, assim se manifestou:

> *As principais dificuldades encontradas pelos acadêmicos, com certeza, foram a recepção nas escolas, [...]. Muitas vezes [o AE tinha] uma atividade proposta e não poderia [realizá-la] porque tinha outra atividade [da professora titular da sala], no período em que os estagiários estavam na escola pra fazer [suas] atividades [...] há também a dificuldade da prática porque muitos [...] alunos que já trabalham na escola mesmo não sendo formados, [...], se deparam com a prática [...] do professor [titular da sala] (PO F).*

Uma das dificuldades que os AEs encontraram nas escolas-campo foi o não-cumprimento, por parte das professoras titulares, em ceder o espaço da sala de aula para que os AEs realizassem a atividade de estágio, que já havia sido agendada pelos estagiários com as professoras titulares. Assim, os AEs acabavam tendo que retornar outro dia. Esta atitude da professora titular demonstra a falta de consideração com os futuros professores.

Dando seguimento ao diálogo com as POs, percebemos que, segundo elas, a indisciplina foi a maior dificuldade encontrada pelos AEs durante suas práticas de estágio nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A PO do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PO M) confirma o exposto, a mesma diz que

> *Com certeza a indisciplina, a maior reclamação dos alunos é indisciplina. Eles alegam que não conhecem os alunos, não sabem o nome pra poder chamá-los pelo nome, então fica difícil, uma vez só eles irem lá e conseguirem manter a sala disciplinada. Alegam também que quando a sala é disciplinada, que a professora já mantém essa disciplina, não há problema com a aula deles. Quando a sala é indisciplinada, que a professora diz: "fica aí com meus anjinhos", eles comentam comigo; aí eles têm problemas também. [...] houve uma diferenciação, uns [AEs] tiveram problemas com as crianças menores, não conseguiram lidar facilmente com elas, outros já tiveram problemas com os alunos maiores. Eu acho que vai um pouco da questão da afetividade [...], de você gostar mais de crianças pequenas mesmo, de gostar de trabalhar com crianças maiores, eu acho que vai um pouco dessa questão de afinidade, de afetividade que você mantém ou com as crianças menores ou com as crianças maiores (PO M).*

Na análise das POs as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos têm aspectos diferentes, pois uma salientou a indisciplina, e a outra, como podemos ver, destacou a falta de conhecimento dos conteúdos e as questões didático pedagógicas:

> *Eu acredito que seja o conhecimento dos conteúdos a serem ministrados na escola – principalmente 4º e 5º ano, eles têm muita dificuldade. Eles não dominam, então fica difícil pra eles saberem esse repasse, outra questão também que eu vejo que eles têm muita dificuldade é na questão da própria elaboração do plano de aula. Eles aprendem diversas técnicas, metodologias de trabalho, maneiras diferentes de contar histórias, vários materiais didáticos, aprendem como utilizá-los, mas quando se refere ao saber do conteúdo, como repassar, como transmitir esse conteúdo, porque eles vieram de um ensino totalmente tradicional, que era voltado para: "leia, decore e repita" então eles querem fazer com os alunos deles da mesma forma que eles aprenderam (PO M).*

Em relação aos alunos estagiários na Educação Infantil, a questão desencadeadora das dificuldades, segundo a PO F, além da falta do domínio dos conteúdos, surgem outras questões

> *[...] Quando eles estão em sala de aula cada aluno tem sua dificuldade, ou seja, existe aquele aluno que tem é menos domínio do conteúdo, existe o aluno que não tem domínio da sala de aula, aquele que programa uma atividade e na hora de realizá-la ele vê que não foi bem planejada, então, essas dificuldades, cada aluno tem sua dificuldade, nem todos são iguais (PO M).*

Portanto, as principais dificuldades pontuadas pelas POs na realização do estágio foram: indisciplina dos alunos tanto da educação Infantil quanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e desconhecimento dos conteúdos que os alunos estagiários ministrariam nas escolas-campo. Esta reflexão só foi possível devido às atividades realizadas nas escolas-campo, pois

> Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia – ciência da educação – e a Didática – que estuda o ensino e a aprendizagem –, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem co-autores desse trabalho (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 127).

As POs do Estágio Supervisionado procuram auxiliar os alunos, sempre que os mesmos solicitam, seja durante ou após o estágio, para resolver questões pedagógicas que envolvem a relação professor e aluno e/ou de conteúdos

> *Enquanto ao conteúdo eu costumo contribuir [...] trazendo textos pra sala de aula, dando referencial teórico para essas dificuldades. Quanto à prática em sala de aula eu costumo dizer pra eles como que deveria ser feito, levo vídeos pra sala de aula onde tem professores dando aula, mostro exemplos de como deve ser (PO F).*

A PO M, assim como a PO F, procuraram disponibilizar aos alunos estagiários recursos para auxiliar os mesmos nas práticas de estágio na escola-campo, conforme seu depoimento

> *Umas das primeiras coisas que é feito é um diálogo com os alunos, que eles precisam ter ética [...], isso é muito importante [...] a gente pede para eles terem respeito, afinal à sala é do professor [...] senão essa relação entre professor e estagiário vai ficar comprometida, isso vai dificultar o estágio, a gente pede muita calma, muita tranquilidade [...]. Quanto à questão de conteúdo, eu sempre levo muitas sugestões, livros, antes de nós executarmos o plano [...], meu carro está sempre cheio de livros, de sugestões para que eu possa, [...], na hora da elaboração do plano, auxiliar (PO M).*

Ao orientar os alunos estagiários, as POs assumem sua responsabilidade uma vez que "O estágio supervisionado é momento de formação profissional pelo exercício *in loco* e presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional habilitado" (KISHIMOTO, 2009, p. 51).

Ao pontuar as dificuldades que os AEs vivenciaram em suas práticas de estágio, as POs também refletiram sobre suas ações durante as orientações aos acadêmicos na preparação para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado nas escolas-campo. E estas reflexões tiveram como fio condutor as lacunas por elas deixadas em sua atuação docente, bem como os problemas que conseguiram superar nesta trajetória. Este aprendizado, que as POs adquiriram, é essencial à sua função de formadoras de professores. Isto é, demonstra o comprometimento das duas POs com o seu trabalho e consequentemente, com seus alunos, pois "[...] os professores que aprendem com os estagiários nos Estágios Curriculares Supervisionados são aqueles que se comprometem com o acompanhamento regular das atividades dos licenciandos, sentindo-se cúmplices nas atividades de ensinar e aprender [...]" (ROCHA; ULHOA, 2008, p. 119). Entretanto, não podemos deixar de salientar que elas também em alguns momentos comprometem a formação dos futuros professores, sobretudo

por não considerarem o PPP no plano de ensino e estabelecerem poucas relações com as demais disciplinas do curso, tão pouco apresentam a reflexão e a pesquisa como centrais para o estágio e/ou para o processo de formação docente.

5.2 Formação e campo de estágio sob o olhar dos Acadêmicos Estagiários: tensões, desafios e perspectivas

> Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. [...] (FREIRE, 2002, p. 52 – grifo do autor).

Uma preocupação que se evidencia no curso do qual nossos pesquisados são oriundos diz respeito ao perfil do profissional que estamos formando. Na busca de subsídios para nosso estudo, aplicamos questionários junto aos acadêmicos estagiários para compreender, por meio de seus depoimentos, suas expectativas em relação ao curso de Pedagogia – Licenciatura.

> *No curso vemos os perfis ideais de escola, professor e aluno, mas indo para a escola pude notar que na realidade esses perfis estão longe de serem alcançados, mas nada que seja impossível de ser alcançado, com determinação e vontade tudo é possível (AE 3).*

Com o tipo de formação de modelos eficientes, o papel do professor resume-se apenas na elaboração e na execução de aulas modelos, sem sequer levar em consideração o contexto escolar dos educandos. Temos, aqui, um futuro professor que não é capaz de compreender o papel fundamental da formação intelectual e, ainda, que não é capaz de proceder a uma análise crítica, fundamentada teoricamente e legitimada na prática social, que se estabelece o ensino (PIMENTA e LIMA, 2004). Pois, o argumento "com determinação e vontade tudo é possível", não remete a uma questão pedagógica e, sim, a um mito do liberalismo.

O mito de modelos eficientes exerce forte influência na formação docente. Ao ser questionado em quais situações da prática (escola-campo) utilizou teorias (conteúdo ministrado no curso) em sua atuação na sala de aula, um acadêmico estagiário revelou:

> *Em todas as minhas aulas utilizei de alguma forma teorias aprendidas na faculdade. Mais [sic] a que mais me chamou atenção foi a que fiz uso na aula de Língua Portuguesa – Contação de histórias, onde pude colocar em prática* ***técnicas*** *aprendidas na faculdade, o resultado foi surpreendente, fascinante, principalmente na sala do Nível II [sic] Infantil II, com crianças de 5 anos (AE 3) (grifo meu).*

Este depoimento nos leva a pensar que o curso de Pedagogia – Licenciatura acaba fornecendo “modelos”, onde as aulas acontecem como se dessem “receitas docentes”. Isso nos leva a refletir se o curso vai trabalhar a aplicação de técnicas, uma fundamentação teórico-metodológica, ou se há a necessidade de que tanto a teoria quanto a prática sejam trabalhadas de modo mais enfático. Ou ainda, conforme defendemos ao longo deste trabalho, que o curso de Pedagogia – Licenciatura construa um professor pesquisador, comprometido com uma educação participativa, democrática e emancipatória. Assim,

> [...] para que isso ocorra, o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças (KULCSAR, 1991, p. 65).

Uma vez que “Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade [...]” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 111).

Um dos pontos, apontado como negativo, na realização do estágio na escola-campo de Educação Infantil por um acadêmico foi:

> *Muitas vezes a formação acadêmica não dá base para o professor ser um bom profissional, ter um certificado de PIII*[137] *ou PIV*[138] *não quer dizer que o professor tem competência, por isso deve-se olhar mais para os profissionais que as faculdades formam para exercer a função de educadores (AE 4).*

A fala da AE 4 externa a necessidade de que o professor e os cursos de formação repense suas ações. Possivelmente, se a formação e o estágio fossem vistos na concepção de pesquisa, isto é, “[...] como um espaço privilegiado de questionamento e investigação [...]” (Pimenta e Lima, 2004, p. 112), não teríamos relatos como os obtidos ao perguntarmos aos AEs quais mudanças, no entendimento deles, deveriam haver para que a teoria estudada no curso fosse mais adequada para a atuação na prática na sala de aula da escola-campo.

[137] PIII – De acordo com o Título III da Lei nº 3.978/2000 – que institui o Estatuto, cria Plano de Carreira, seus cargos, fixa valores de vencimentos e salários do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências, em seu Artigo 9º, inciso 3, estabelece que para ser Professor P III – deve possuir Licenciatura Plena, em magistério, com registro no MEC.

[138] PIV – De acordo com o Título III da Lei nº 3.978/2000 – que institui o Estatuto, cria Plano de Carreira, seus cargos, fixa valores de vencimentos e salários do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências, em seu Artigo 9º, inciso 3, estabelece que para ser Professor IV (P-IV), deve possuir Licenciatura Plena em Magistério, mais Pós-Graduação Lato Sensu com o registro no MEC.

*A teoria a qual fosse estudada deveria ser mais **voltada para a realidade**, ou seja, para o que realmente acontece na escola, sendo que feito isso quase não iria haver esse choque entre teoria x prática (AE 3) (grifo meu).*

O depoimento acima mostra que por meio da pesquisa é possível articular outras teorias com diferentes contextos. Este posicionamento é corroborado pela AE 4, que diz

*Deveria haver nas aulas teóricas, **mais realidade** a respeito das escolas e de como é o funcionamento das mesmas. Se a faculdade nos desse base concretas de como é a realidade da escola e do aluno, talvez não tivéssemos tanta dificuldade no estágio e na sala de aula da escola campo (AE 4). (grifo meu).*

Há, no relato de ambos, uma crítica ao curso de Pedagogia – Licenciatura. Por meio dos relatos dos AEs, na disciplina de Estágio Supervisionado, faltaram aulas mais voltadas ao cotidiano da docência.

Diante disso, para que o profissional da educação construa seu trabalho em uma perspectiva emancipadora, é importante considerar o que Freire (2002) nos aponta:

> [...] Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. [...] **Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional,** a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. [...] (FREIRE, 2002, p. 162) (grifo nosso).

Portanto, para atuar na profissão de professor, é essencial gostar de gente e gostar de ensinar e aprender.

O papel do Estágio Supervisionado é o de possibilitar ao AE o contato com a prática docente, o contato com o cotidiano da escola, pois para atuar na docência requer-se, por parte dos AEs "[...] um conhecimento prévio da realidade e do dia-a-dia escolar, uma aproximação com o professor no sentido de compreender como se estabelecem as relações com a prática e o compromisso com a formação. [...]" (ROCHA; GARSKE, 2008, p. 13).

Diante do exposto, para que pudéssemos perceber quais foram as contribuições do Estágio Supervisionado à formação dos acadêmicos participantes de nossa pesquisa, questionamos aos mesmos em quais situações, da prática de estágio na escola-campo, eles utilizaram conteúdos ministrados no curso de Pedagogia para atuarem na sala de aula tanto de Educação Infantil quanto de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pedimos, ainda, que os AEs citassem exemplos em suas respostas.

Todos os AEs afirmaram ter utilizado vários conteúdos. A AE 1 afirma que na Educação Infantil:

> *Nas aulas de Ciências, quando falei sobre a alimentação; Língua Portuguesa quando trabalhei com contos e Alfabetização com os níveis de escrita.*

Em relação ao estágio nos Anos Inicias do Ensino Fundamental, o AE 1 afirma que:

> *[...] na aula de História quando falei sobre fatos históricos e sobre a história de nossa cidade, [...] Geografia quando trabalhei localização, [...] Educação Física quando apliquei jogos. Todas as aulas que ministrei tiveram embasamento teórico que foram estudados nas aulas do curso (AE 1).*

O depoimento da AE 2 está com consonância com a fala da AE 1, conforme podemos constatar:

> *[em Educação Infantil] Alfabetização (nome dos alunos), Literatura (cantinho da leitura), Português (leitura e escrita), Geografia (meios de transporte). Praticamente tudo que foi nos passado no curso foi de grande relevância para o uso da escola-campo (AE 2).*

Esta postura ocorreu também ao falar sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A AE 2 disse que utilizou vários conteúdos que estudou em suas aulas na graduação

> *[...] recreação, matemática (jogos), a didática que nos auxilia em tudo que fazemos no âmbito escolar, é de grande relevância a realização do estágio pois percebemos a diferença entre a teoria e a prática e como devemos fazer para que andem juntas (AE 2).*

Segundo o AE 3, para sua atuação na Educação Infantil, fez uso da teoria e da prática ministradas na

> *[...] aula de Língua Portuguesa: contação de histórias, onde pude colocar em prática técnicas aprendidas na faculdade o resultado foi surpreendente, fascinante, principalmente na sala do Nível II [sic] [Infantil I] com crianças de 4 anos (AE 3).*

Já no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fez uso do que havia aprendido

[...] principalmente nas aulas de Educação Física, onde pude presenciar na prática toda a teoria explicada pela professora (AE 3).

Na fala da AE 4, as teorias ministradas em sala de aula foram determinantes para seu sucesso na prática de estágio tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[na Educação Infantil] [...] Acredito que tudo de bom que fiz na escola está baseado nas teorias que o curso me transmitiu. [...] a didática, os jogos educativos, [...] roda da conversa e da leitura [...].
[Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental] [...] foi através das teorias estudadas que consegui ministrar com tanto êxito minhas microaulas na escola-campo [...] deixando de lado o tradicional, buscando atividades prazerosas que estimulassem a vontade de aprender dos alunos [...] (AE 4).

A formação docente implica que os saberes dos futuros professores sejam desenvolvidos e, deste modo, mobilizados, pois

> A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 68).

Procuramos saber em que os conteúdos ministrados, na disciplina Estágio Supervisionado, contribuíram para a atuação dos AEs nas escolas-campo, uma vez que

> O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 61).

Obtivemos variadas respostas sobre a contribuição dos conteúdos conforme podemos observar nas percepções dos acadêmicos participantes da pesquisa. Para a AE 1

[na Educação Infantil] [...] Os conteúdos me ajudaram a lidar com as crianças, principalmente em situações de conflito entre elas.
[nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental] Os conteúdos foram como um "norte" pra mim, se não fossem eles, seria meio difícil ministrar as aulas, além disso, eles somaram muito na minha bagagem de conhecimentos (AE 1).

Na visão da AE 2, houve diferença entre os conteúdos do estágio na Educação Infantil em relação aos conteúdos ministrados na disciplina Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como podemos constatar em sua fala:

> *Sim, me ajudaram mas não deixou tão claro o que realmente acontece nas salas de aulas. Mas ensinou [...] como me comportar com os profissionais da escola-campo. [modo de me] vestir, pontualidade, educação, chamar todos pelo nome, ser gentil, ter muita paciência (AE 2).*

Neste contexto, para a AE 2, na Educação Infantil, sua preparação voltou-se mais para o modo de se comportar com as crianças, ou seja, como deveria ser sua postura na sala de aula. Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a AE 2 afirma que os conteúdos da disciplina Estágio Supervisionado contribuíram

> *[...] para a realização de aulas diferentes com o desenvolvimento de ações pedagógicas, nas quais os alunos participam, o lúdico se faz presente e o objetivo maior é o ensino-aprendizagem dos alunos (AE 2).*

Na perspectiva do AE 3, assim como para a AE 2, em relação ao estágio na Educação Infantil, os conteúdos da disciplina Estágio Supervisionado foram importantes para

> *[...] a fase de adaptação e vestuário docente. Além do mais pude presenciar na prática atitudes das crianças ditas antes só na teoria (AE 3).*

Já os conteúdos ministrados na disciplina Estágio Supervisionado, referente aos Anos Iniciais o Ensino Fundamental, para o AE 3, não tiveram a menor relevância, como podemos observar em seu depoimento:

> *Pelo o que me recordo, não lembro de nada. As aulas e estágio eram somente para mostrar planos de aula e relatórios, não tinha teoria não.*

Neste contexto, para o AE 3 o Estágio Supervisionado foi uma disciplina “prática”, onde os alunos apenas “mostravam” planos de aula que eram executados em campo. Assim, nenhum conteúdo teórico foi ministrado.

Diferentemente do AE 3, para a AE 4 os conteúdos ministrados pelas professoras de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e em Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram extremamente relevantes para sua atuação na escola-campo. A estagiária percebeu que as aulas de Estágio Supervisionado foram essenciais para que pudesse compreender a

necessidade de ser um profissional ético, respeitoso e, ainda, saber cuidar e educar a criança da Educação Infantil, conforme deixa explícito em sua fala

> *[...] foi através dessas aulas que tivemos bases de como seria o estágio na escola-campo. Ex: como agir e tratar os profissionais da escola, como ministrar as aulas na escola campo, como tratar os pais e os alunos dentro da escola, ser ético, como cuidar e educar o aluno na sala de aula e como ajudá-los em suas dificuldades entre outros.*

Em se tratando dos conteúdos ministrados referentes aos estágios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a AE 4 destacou o fato que

> *[...] essa teoria é essencial para atuarmos de forma diferenciada e proporcionar aos nossos alunos um ensino de qualidade. Ex: como lidar com crianças que tem necessidades especiais; como tratar as diferenças encontradas na sala de aula; lidar com a indisciplina dos alunos; estimulá-los a gostar da escola e principalmente de estudar entre outros.*

Nesta perspectiva, entendemos que os conteúdos propostos pela disciplina Estágio Supervisionado tanto do 4º período (Educação Infantil) quanto do 5º período (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) contribuíram de modo satisfatório em vários aspectos para a atuação dos alunos participantes da nossa pesquisa. Mesmo que ainda o curso de Pedagogia tenha aspectos falhos, "Estudos realizados sobre a formação docente nos cursos de licenciatura mostram a legitimidade que estes exercem não apenas pelo diploma que conferem, como também pelas atividades e conhecimentos que proporcionam" (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 66). No entanto, em relação a reflexão e pesquisa, ainda se mostra frágil no curso pesquisado. Salientamos ainda que, apesar da percepção positiva dos AEs sobre os conteúdos, nossa observação de suas aulas mostrou que há lacunas sérias em relação ao conhecimento dos conteúdos, lacunas que poderiam ser suprimidas, conforme os autores utilizados nessa pesquisa, se o curso, bem como o estágio, fossem pautados na reflexão e na pesquisa.

Na sequência de nosso diálogo, com os alunos estagiários, procuramos saber o que cada um deles julgou que faltou no curso e que deveria ser trabalhado antes do acadêmico ir para o Estágio na escola-campo.

Para a AE 1, o que faltou foi, sem dúvida alguma

> *[...] trabalhar mais a prática, como atividades que poderíamos trabalhar com os alunos, faltou aprofundar mais nessa questão, é muito mais fácil o aluno aprender se ele vivenciar.*

Neste contexto, fica evidente que para a AE 1 os "modelos" deveriam ter sido oferecidos abundantemente. Também fica explicitada a necessidade de estreitar a articulação entre a teoria e a prática, possibilitando um processo reflexivo aos AEs.

> *Faltou trabalhar mais a questão da prática, na faculdade nos deparamos muito com a teoria, quando chega a hora de vivenciarmos essa teoria através da prática, encontramos dificuldades (AE 1).*

Estas "dificuldades" poderiam ser superadas por meio de um estágio com base na "pesquisa" (PIMENTA e LIMA, 2004), e não na "imitação de modelos" (PIMENTA e LIMA, 2004). Pimenta externa ainda que vários autores apresentam

> [...] preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si própria; [...] (PIMENTA, 2002b, p. 22).

Na análise da AE 2, quando a mesma realizou o estágio em Educação Infantil,

> *[...] foi passado o que era necessário mais para nós futuros docente que não temos experiência nenhuma na educação, estranhamos. Mas creio que foi passado o necessário (AE 2).*

Porém, ao vivenciar o estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a AE 2 modificou sua percepção do estágio anteriormente vivenciado (Educação Infantil), como podemos observar em sua resposta:

> *A meu ver, no estágio da educação infantil faltou algumas coisas mas neste estágio não faltou. No estágio da Educação Infantil houve algumas dúvidas, alguns erros cometidos, acredito que houve falhas por ser a primeira experiência no ambiente escolar (AE 2).*

O AE 3 apontou que tanto no estágio em Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental houve falhas.

> *[Na Educação Infantil] Antes que o aluno fosse para o estágio, ele já deveria saber fazer plano de aula e saber também como tratar um aluno que tenha deficiência*[139]*.*
> *[Nos Anos Inicias do Ensino Fundamental] Penso que faltou um pouco de*

---

[139] De acordo com a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura, os acadêmicos terão acesso às disciplinas que tratam de crianças com necessidades educacionais especiais após terem realizado os estágios nas escolas-campo: 7º período (A criança: desenvolvimento e necessidades especiais); 8º período (Educação inclusiva e linguagem de sinais).

ensino de metodologia, pois diversas vezes eu pensava: mais como será que eu vou fazer para ministrar esse conteúdo? (AE 3).

Na concepção da AE 4, o curso não possibilitou a preparação tanto para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, quanto para estabelecer relações pedagógicas com alunos indisciplinados, conforme seu depoimento:

Uma preparação maior para estarmos em sala de aula, pois muitas vezes não nos sentimos preparados para atuar na escola, principalmente quando encontramos na sala alunos indisciplinados com necessidades especiais, entre outros aspectos. Esses são aspectos que o curso deveria preparar melhor os acadêmicos para estarem trabalhando em sala de aula com esses alunos [Educação Infantil] (AE 4).

Conforme o decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, ocorrerá um aumento significativo de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o que exigirá, ainda mais, a qualificação dos profissionais do ensino para trabalhar com estes alunos. Ainda de acordo com o referido decreto, em seu artigo 9º-A.

> Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB[140], o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008).

No que diz respeito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a AE 4 pontuou que a disciplina Estágio Supervisionado não a preparou para dominar os conteúdos que os estagiários ministrariam nas escolas-campo. Assim, para ela faltou

Uma preparação maior de algumas disciplinas, pois muitas vezes vamos a escola-campo para ministrar aulas, [...] (AE 4).

Novamente, a resposta da AE enfatiza o ensino como se fosse possível prever toda a situação de sala de aula. Neste sentido, enfatizamos novamente o curso baseado na reflexão e pesquisa e não na “imitação de modelos” (PIMENTA e LIMA, 2004).

Nosso interesse, no ponto de vista de cada um dos AEs participantes desta pesquisa, não se limitou que os mesmos pontuassem simplesmente as falhas, mas que contribuíssem sugerindo mudanças que, no entendimento dos AEs, qualificariam à futura vivência profissional.

---

[140] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Na compreensão da AE 1, as aulas deveriam ser mais voltadas à prática

> *Aulas mais dinâmicas, focadas na prática, onde nós acadêmicos possamos vivenciar mais as disciplinas antes de aplicá-las com nossos alunos, e em nosso estágio na escola-campo (AE 1).*

Esta compreensão é também defendida pelo AE 3, ao falar da Educação Infantil, conforme sua fala:

> *A teoria a qual fosse estudada deveria ser mais voltada para a realidade, ou seja, para o que realmente acontece na escola, sendo que feito isso quase não iria haver esse choque entre teoria x prática.*

No contexto dos Anos Inicias do Ensino Fundamental, o AE 3 assume a seguinte perspectiva:

> *Seria mais importante e satisfatório se todos os acadêmicos, já estivessem atuando em sala de aula, assim poderiam presenciar na prática toda a teoria apresentada pelo curso.*

Para a AE 2, não bastam as práticas e teorias de estágio. A aluna defende que o profissional do ensino se faz ao longo de sua atuação docente, ao dizer que

> *[...] o estágio nos ajuda muito, mas não podemos ver como seremos na nossa profissão se passarmos de sala em sala. Acredito que só saberemos que vamos ser totalmente profissionais quando começarmos numa mesma sala de aula no 1º dia de ano até o final do ano letivo, aí sim poderemos tirar nossas conclusões. O estágio nos dá uma idéia parcial de como é, e como podemos ser, mas atuar é a melhor maneira de utilizar a práxis. Então, o que podemos ressaltar é que o estágio auxilia muito o futuro dos docentes porém, somente a realização de algumas aulas não é o suficiente para mostrar como seremos e sim como podemos ser (AE 2).*

Ao falar das mudanças, que deveriam ocorrer para que as teorias fossem adequadas para a utilização no cotidiano da escola, a AE 4 externou, que tanto em relação à Educação Infantil, quanto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

> *Deveria haver nas aulas teóricas mais realidade a respeito das escolas e de como é o funcionamento das mesmas. Se a faculdade nos desse base concreta de como é a realidade da escola e do aluno, talvez não tivéssemos tanta dificuldade no estágio e na sala de aula da escola-campo [Educação Infantil].*
> *A partir da observação e da experiência vivenciada na escola-campo, pude perceber o quanto o curso de formação de professores deveriam fornecer*

uma fundamentação teórica, associada a realidade das escolas, pois isso ajudaria para uma noção mais coerente com a realidade do aluno e da sala de aula [Anos Iniciais do Ensino Fundamental] (AE 4).

Entendemos que seja necessário que o curso de Pedagogia – Licenciatura possibilite aos AEs a compreensão que

> A educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, dessa prática social, como forma de se interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja finalidade é a humanização dos homens (PIMENTA, 2006, p. 53).

Dando continuidade ao nosso diálogo com os AEs por meio do questionário, perguntamos em que aspectos o estágio nas escolas-campo colaborou na formação dos mesmos como professores tanto de Educação Infantil quanto de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A AE 1 destacou a importância do Estágio Supervisionado na Educação Infantil o fato de ter a possibilidade de

[...] ver na prática o que acontece na escola e que o professor de Educação Infantil tem que ter muita desenvoltura (AE 1).

Ao falar dos aspectos que o estágio nos Anos Inicias do Ensino Fundamental colaborou na sua formação, a AE 1 afirmou que

[...] enriqueceu muito minha formação, através dele pude perceber como é o trabalho do professor do Ensino Fundamental, ele me levou a pensar [...], as minhas ações e principalmente o que eu jamais farei em sala de aula (AE 1).

Percebemos que o Estágio Supervisionado possibilitou à AE 1 a oportunidade de refletir sobre suas ações, o que entendemos ser essencial para a formação docente na atualidade.

A ênfase dada à afetividade no Estágio Supervisionado em Educação Infantil ocorreu por parte da AE 2, uma vez que a mesma afirmou que o estágio colaborou com sua formação no sentido de que ela pode

[...] perceber ainda mais que lecionar requer amor, dedicação, estudo. [...] (AE 2).

Ainda de acordo com a AE 2, em se tratando do estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta experiência

> *[...] foi de extrema relevância para a minha formação docente, mostrou-me como podemos verificar a diferença de um professor da Educação Infantil e do professor do Ensino Fundamental, [...] descobrir qual a habilitação que devemos seguir (AE 2).*

Em seu depoimento, a estagiária evidenciou que além de contribuir com sua formação de modo significativo, o estágio Supervisionado levou-a a perceber as diferentes posturas do professor da Educação Infantil e do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, esta acadêmica, bem como a AE 1, fez do Estágio Supervisionado possibilidade de reflexão quanto à sua carreira docente.

Ao falar sobre o que o Estágio Supervisionado em Educação Infantil acrescentou em seus conhecimentos, o AE 3 deu destaque à aplicação, na prática das teorias estudadas na sala de aula no curso de Pedagogia – Licenciatura, conforme podemos observar:

> *O estágio colaborou de várias formas na minha iniciação científica e docente, pois foi nele que tive oportunidade de visualizar e fazer na prática as teorias vistas anteriormente no curso (AE 3).*

Ao analisar as contribuições do Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à sua formação, o AE 3 evidenciou aspectos que considera negativos na atuação docente, conforme registramos em seu depoimento

> *Em muitos aspectos, principalmente no que eu não devo fazer enquanto educador, pude observar vários acontecimentos deploráveis aos quais guardei comigo somente os ensinamentos depreendidos (AE 3).*

Finalmente, mas não menos importante, para a AE 4 a vivência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil foi essencial para que ela se sentisse

> *[...] capaz de atuar como professora de educação infantil, basta querer e estudar para adquirir mais conhecimento e experiência para estar atuando nessa etapa. [...] (AE 4).*

Em relação ao Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a acadêmica destacou o estágio como uma oportunidade de aprendizagem significativa, sendo grande colaborador com a construção da prática docente, e que é por meio do estágio que o

acadêmico do curso de Pedagogia – Licenciatura tem a noção de como será seu trabalho, conforme destaca

> *Numa aprendizagem significativa, o estágio é responsável pela construção real da nossa prática. É através do mesmo que temos base de como é e será nosso trabalho além de contribuir na formação de novos profissionais para estar atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de forma eficaz (AE 4).*

Percebemos, por meio dos depoimentos dos AEs, que mesmo com os problemas enfrentados, o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia – Licenciatura, do qual os acadêmicos participantes de nossa pesquisa são oriundos, permite aos mesmos a conhecerem a vida na escola.

Entendemos que relacionar, a realidade vivenciada pelos sujeitos do processo educativo e as teorias ministradas no curso, configura um fator crucial para que o Estágio Supervisionado contribua para a formação docente dos AEs, por nós observados.

Conforme afirmam Pimenta e Lima

> [...] para que a sala de aula se constitua em espaço de formação dos estagiários [...] é preciso que as aulas sejam consideradas na(s) realidade(s) em que ocorrem, nos contextos institucionais nos quais se situam, nos aspectos individuais e pessoais que são manifestados pelos alunos e professores, nos saberes de que são portadores, em suas experiências e expectativas e em suas finalidades que dizem da construção do conhecimento compartilhado (2004, p. 159).

Pensamos que a pesquisa efetuada, pautou-se nesse entendimento, pois a desenvolvemos ouvindo, observando e refletindo com os diferentes sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Não há saber maior ou saber menor. Há saberes diferentes (Paulo Freire).

Esta pesquisa foi motivada, principalmente, no sentido de compreender quais seriam as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação do pedagogo atuar na docência.

Para tanto, realizamos a observação da ação dos alunos estagiários em situações de práticas docentes em salas de aula de Educação Infantil e em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este instrumento de coleta de dados possibilitou-nos relacionar a formação oferecida aos acadêmicos no Curso de Pedagogia – Licenciatura com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas-campo.

Outro instrumento, não menos importante, foi a aplicação de questionários para os acadêmicos participantes da pesquisa. Este instrumento oportunizou conhecer as percepções de cada um deles referentes à prática de estágio. Ao responder o questionário, os acadêmicos manifestaram também suas expectativas e suas frustrações em relação à docência.

Por meio da realização de entrevistas, com as professoras orientadoras do Estágio Supervisionado que acompanham os acadêmicos participantes da nossa pesquisa, notou-se a necessidade de um profissional formador de professores que contribua mais para o processo formativo de seus alunos e alunas, pois a educação está em permanente processo de (re)construção, portanto, passível de mudanças, uma vez que "[...] o conhecimento é provisório, a prática antecede à teoria, cuida-se do processo de construção do objeto científico e não há verdades absolutas nem resposta única para nada" (CUNHA, 1996, p. 142).

Percebemos nas ações das professoras orientadoras de estágio envolvidas nas modalidades de ensino (Educação e Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) pesquisadas, que estas atuaram recorrendo aos "modelos" nas suas aulas.

Acreditamos que a ação pedagógica efetivada por meio da pesquisa e da reflexão crítica sobre suas práticas, qualificará o processo de formação docente. Para lembrar Tardif (2008, p. 276) "[...] já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino [...]". Pensamos que seria desejável que o Plano de Curso dos estagiários, fosse elaborado com a colaboração do professor de estágio, do aluno estagiário e da professora titular da sala de aula onde acontecerá a prática de estágio e, tendo como referência os alunos e alunas com os quais trabalharão o processo educativo.

Nossa pesquisa seria incompleta se desprezássemos o PPP do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Assim, o Projeto Político Pedagógico do curso esteve presente durante o processo de análise.

O estágio configura, para muitos, a primeira experiência da prática docente, como foi o caso dos alunos pesquisados nesta dissertação. Dessa forma, durante o processo de formação, os acadêmicos necessitam compreender como trabalhar com crianças, para que todas elas sejam respeitadas em seu direito à educação. "É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano na *[sic]* exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 2002, p. 37).

Com a nossa pesquisa, observamos que, durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, os alunos participantes da pesquisa supervalorizaram a quantidade de conteúdos, se preocupando em "repassar" aos alunos muitas informações e vários conceitos em um espaço-tempo restrito.

Ressaltamos que nosso objetivo não foi o de encontrar "culpados" para os problemas envolvidos na formação docente. Nossas reflexões pretendem contribuir para que os estudos voltados ao Estágio Supervisionado, na formação do Pedagogo, possam, ao menos, vilusmbrar um caminho para a superação dos tantos obstáculos que, os cursos de Pedagogia – Licenciatura, necessitam vencer para que possam formar professores que atuem numa postura reflexiva na sala de aula, seja na Educação Infantil, seja nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que, somente por meio da constante reflexão e pesquisa, o pedagogo terá condições de trabalhar com o aluno real, numa sociedade em que as mudanças ocorrem numa velocidade cada vez maior.

O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa ser repensado. É preciso dar maior ênfase à reflexão e à pesquisa, uma vez que se faz necessário "[...] uma sólida e consistente

formação teórica que, associada a uma reflexão sobre e a partir da prática dos educadores, é indispensável para a formação crítica do futuro profissional da educação e do ensino" (CARDIERI; ROSA, 2009, p. 625).

Em nossas observações, o autoritarismo fez-se presente em diversas situações, tanto durante as práticas de estágio nas escolas de Educação Infantil como nas escolas de 1º ao 3º ano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já com os alunos do 4º e 5º anos, houve momentos em que os AEs utilizaram dos conteúdos para impor sua autoridade, mas, muitas vezes, não tinham domínio dos conteúdos que estavam ministrando. Assim, ora mostravam-se inseguros, ora eram "disciplinadores". Todos os AEs tiveram uma postura mais próxima à tentativa de "imitação" e/ou "instrumentalização técnica" (PIMENTA e LIMA, 2004).

Isso nos mostra a necessidades da academia se aproximar da realidade que os AEs irão atuar. Este caminho, como defendemos ao longo deste trabalho, ocorrerá por meio da reflexão e pesquisa. Assim,

> a partir daí, a pesquisa partirá de um problema prático, para salvaguardar a conjugação adequada entre teoria e prática e para substituir a idéia obsoleta de "estágio", sendo que esta prática será "profissional", [...] (PPP, 2007, p. 87).

Apesar da postura mais próxima da "imitação" e/ou da "instrumentalização técnica", percebemos também não só o desejo dos estudantes em construir constantemente novas práticas pedagógicas, bem como dos professores orientadores de estágio. Para tanto, acreditamos que o ensino

> [...] a partir da pesquisa permite ao docente vivenciar diversidade de conhecimentos e práticas; reconhecer algumas das muitas relações de poder que se estabelecem no interior das instituições; olhar criticamente para a sua realidade profissional; e refletir sobre as políticas da educação formal, lócus de seu exercício profissional (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009, p. 616).

Acreditamos, ainda, que o curso de Pedagogia – Licenciatura poderia abordar questões que estão presentes no cotidiano da escola, tais como: cultura, religião, raça, gênero dentre outros. E ainda há discussões que antecedem o estágio tais como: discussões referentes à educação especial, multiculturalismo, jogos e recreações.

Nossa pesquisa mostrou que é preciso maior apoio pedagógico das professoras orientadoras de estágio, bem como dos professores do curso de Pedagogia – Licenciatura, pois em diversos momentos, os AEs sentiram-se "desamparados".

Concordamos com Pimenta e Almeida,

> não basta a pesquisa para formar profissionais reflexivos, é preciso conjugar o espaço da academia com o local em que ocorre a prática pedagógica e desenvolver mecanismos específicos para análise das práticas, estudo de caso, entre outros. [...]
> O diálogo entre iniciantes, experientes e professores formadores possibilitará a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, a prática reflexiva em ação (2009, p. 47).

Mostrou ainda que os conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento necessitam ser trabalhados também na perspectiva da pesquisa, já que "a pesquisa ensina porque é uma das possibilidades de estabelecer relações sociais de aprender com o outro" (VASCONCELLOS, BERBEL, OLIVEIRA, 2009, p. 615). Em vários momentos, percebemos que os AEs não souberam lidar com suas limitações e se inclinaram para atitudes autoritárias por não reconhecerem que os limites e o conhecimento são componentes do "ser professor", do "ser gente", para lembrar Freire.

Portanto, percebemos se a reflexão e pesquisa estivessem presentes ao longo do curso de formação do/as pedagogo/as, o "não saber" seria encarado como possibilidade de "saber mais" ou, ainda, de re-significar os conteúdos trabalhados.

Emergiram no nosso campo de pesquisa situações que mostram diferenças dos discursos dos acadêmicos estagiários e a realidade dos alunos. Enquanto os AEs ministravam conteúdos descontextualizados, como: "meios de transporte aéreo e aquático", havia crianças que identificavam outros meios de locomoção mas que não tinham a atenção dos acadêmicos estagiários. Este fato pode ser ilustrado conforme registro nas páginas 79 e 80. Ainda podemos citar os "meios de comunicação", da página 74 até a 77. Neste sentido, lembramos que:

> Não podemos afirmar que não ocorram aprendizagens, mas o que está em jogo nos processos de escolarização é muito mais do que os saberes que são ensinados, é a própria subjetivação dos sujeitos. Que alunos estamos produzindo? Que lugares estamos privilegiando para esses alunos e sua comunidade escolar? (FABRIS, 2010, p. 9).

Destacamos também algumas contradições presentes no curso de Pedagogia – Licenciatura, tais como: sequência e coerência das disciplinas por período. Exemplificamos esta constatação com as disciplinas que tratam de crianças com necessidades educacionais especiais, que estão programadas para serem ministradas no 7º período (disciplina: A criança: desenvolvimento e necessidades especiais) e no 8º período (disciplina: Educação inclusiva e

linguagem de sinais). Os acadêmicos realizam suas práticas de estágio nas escolas-campo durante o 4º e o 5º período, todavia as escolas – tanto de Educação Infantil, quanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – onde os alunos realizam o estágio, recebem crianças com e sem necessidades educacionais especiais, portanto, os AEs desenvolvem seu estágio sem as reflexões teóricas sobre como atuar em sala de aula na perspectiva de acolher todos os alunos. A disciplina Novas Tecnologias da Educação é oferecida aos acadêmicos do curso de Pedagogia – Licenciatura no 1º período do curso, no entanto, ao nos depararmos com situações em que os acadêmicos estagiários tiveram que lidar com as TIC´s[68], percebemos que as dificuldades para interagir com as novas tecnologias não serão superadas num único semestre ou ano letivo, conforme Kenski afirma, "Não é uma disciplina isolada que vai resolver esse milagre, não é uma disciplina datada, [...] apartada do projeto político-pedagógico como todo e não for incorporada nas diferentes disciplinas, nós vamos ter problemas de uso dessa tecnologia dentro das escolas" (KENSKI, 2009, s/p).

Para finalizar, salientamos que apesar de reconhecer várias contribuições dessa pesquisa para a minha formação e para a qualificação do estágio no Curso de Pedagogia pesquisado, entendemos que há, ainda, um conjunto de pesquisas a serem feitas para que o Estágio Supervisionado possa, de fato, se dar em uma perspectiva de reflexão e pesquisa.

[68] Como podemos ilustrar com a situação em que a AE 2 não soube orientar um aluno sobre a grafia da palavra *laptop* (ver página 76 desta dissertação); e à página 75, quando o aluno critica o telefone de "discar" que a estagiária levou para a sala e mostrou a ela o seu aparelho de telefone celular.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104)

ALVES, Gisele Morilha; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; SANTOS, Lindomar Barros dos. **Conceito de ilha:** o processo de compreensão dos alunos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Disponível em http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_914.pdf Acesso: 05/03/2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2005a. (Série Prática Pedagógica).

______.**Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005b. (Série e Pesquisa; vol. 13).

ANNIBAL, Sérgio Fabiano. A formação docente e o gerenciamento do cotidiano escolar. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores:** o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar:** ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, José Carlos de Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis.* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Encuentro Internacional sobre El Aprendizaje Significativo.** Burgos, España, 15-19 de septiembre, 1997.

BELLO, I. M. **Formação, profissionalidade e prática docente:** relatos de vida de professores. São Paulo: Editora Arte e Ciência, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Ministério da Educação e Cultura, 1962.

______.**Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Ministério da Educação e Cultura.

______. **Lei n. 9394/96**, **de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

______. **Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de Maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno. Brasília: 1998.

______. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002.

______. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB n. 01/2003, de 19/02/2003:** consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica.

______. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

______.**Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005:** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: 3 de janeiro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298 acesso: 25/01/2010.

______. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

______. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 2, de 18 de junho de 2007.** Republicada no DOU de 17/09/2007, Seção 1, pág. 23, por ter saído no DOU de 19/06/2007, Seção 1, pág. 6, com incorreção no original.

______. **Decreto Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 17 de setembro de 2008.

______. **LEI Nº 3.978/2000**, **de 27 de junho de 2000.** Institui o Estatuto, Cria Plano de Carreira, seus cargos, fixa valores de vencimentos e salários do Magistério da Secretaria

Municipal de Educação e dá outras providências. Rio Verde, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Pagliarini Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. – (Coleção Idéias sobre Linguagem).

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves, **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. **Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90 n. 226, p. 624-635, set/dez. 2009.

CASTRO, Magali de. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica:** das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação.** Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE, 2007 – v. 23, n. 2, p. 199-227.

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA RODRIGUES. **Projeto Político Pedagógico.** Disponível em: http://www.faculdadefar.com.br/_diversos/projeto_pedagogico_isear.pdf Acesso: 26/11/2009.

______. **Manual de estágio.** Rio Verde, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

______. Relações ensino-pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996. Pp. 115-126.

______. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coordenadora). **Repensando a didática.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

DEZ MÉTODOS PEDAGÓGICOS DE LA SALLE. Documento eletrônico. Disponível em http://www.lasalledf.com.br/escola/lasalle/ acesso: 20/03/2009.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FABRIS, Profa. Dra. Elí T. Henn. A realidade do aluno como imperativo pedagógico: práticas pedagógicas de in/exclusão. **Anais do XV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. ver. atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

______.**Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

______. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

______. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre Educação: Diálogos. Volume I. Paz e Terra, Disponível em: http://200.132.103.12/repositorio/admin/downloads/Sergio_Guimaraes.pdf Acesso em 12 de maio de 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação –** um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, R. L. **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILI, Pablo A. A e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

______. **Pedagogia da exclusão**: crítca neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

______. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GROSSI, Esther Pillar. (Org.). **Por que ainda há quem não aprende?** – A Política. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, Célia Maria. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais – mudar as práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional de Educação Infantil? In: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). **Perspectivas para educação infantil.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

HEMGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

HISTÓRIA DO MUNDO - **Pré-história** – características e divisões Disponível em http://www.historiadomundo.com.br/pre-historia/texto-pre-historia/ acesso em: 25/05/2009.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. 14. ed. Campinas: Papirus, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

______. Tecnologias digitais na educação – Entrevista. **Salto para o futuro.** 2009. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=67 Acesso em 12 de maio de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores:** o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 9. ed. São Paulo: Ática, 1995. – (Educação em ação).
ole
______.**Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009. – (Educação em ação).

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 2. ed. São Carlos: UFSCAR, 2000.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção Magistério. Série formação do professor.

______.**Pedagogia e pedagogos, para quê?.** São Paulo: Cortez, 2002.

______.**Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M da M. Vygotsky, Leotiev, Davídov – contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. R. V. (Org.). **Didática e interfaces.** Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação:** visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro)1999.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. **O estágio supervisionado e prática de ensino:** desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&Marin – Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

MONROE, Paul. **História da educação.** 6. ed. São Paulo: Nacional, 1983.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Anelise (et. alli). “Vai ter futebol?” – Interações sociais na educação infantil em escolas de ensino fundamental. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. (Educação em ação)

NASCIMENTO, Anelise (et. alli). Na construção de uma profissão, inquietações e desafios: nos relatos dos professores, conquistas e ambigüidades da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. (Educação em ação)

______. Na construção de uma profissão, inquietações e desafios: educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. (Educação em ação)

O ARQUIVO NACIONAL E A HISTÓRIA LUSO-BRASILEIRA. Festas coloniais. Disponível em: http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=347&sid=57&tpl=printerview acesso em 30/05/2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAYLLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygostsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 20. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Política de formação de professores: dos anos 1990 aos dias atuais. In: GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves; OLIVEIRA, Regina Tereza

Cestari de (Org.). **Formação de professores:** políticas, gestão e práticas. Campo Grande: UCDB; Brasília: Plano, 2006. p. 13-32. (Série Educação em Movimento, 5).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. – (Coleção Ágere).

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 – (Guia da escola cidadã; v. 7).

PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil.** São Paulo: Grijalbo, 1967.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: ______. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo:Cortez, 2002a.

______. Por que traduzir o livro La autonomia Del profesorado? In: CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta São Paulo: Cortez, 2002.

______. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

______. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia,** ciência da educação? (Coordenadora). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

______. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** (Org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

______. **O estágio como práxis na formação do professor**: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos centros de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAM). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 74, p. 185-250, jan./abr. 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Programa de formação de professores – USP. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores:** o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PROFORMAÇÃO – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – SEED. Disponível em: http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp Acesso: 30/05/2009.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 17. ed. rev. e ampl. – Campinas: Autores Associados, 2001. – (Coleção memória da educação).

ROCHA, Simone Albuquerque; GARSKE, Lindalva Maria Novais. O estágio curricular na formação de professores: uma proposta em discussão. In: ROCHA, Simone Albuquerque (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque de. A pesquisa como eixo norteador do estágio supervisionado na formação docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque de; ULHOA, André. Estágio supervisionado do curso de pedagogia e contribuições para o desenvolvimento profissional da docência como tema gerador. In: ROCHA, Simone Albuquerque (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

RODRIGUES, Disnah Barroso; MENDES SOBRILHO, José Augusto. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRILHO, José Augusto; CARVALHO, Marlene Araújo (Org.). **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através de textos.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. – (Coleção Ágere).

SANTOS, Liliane Silva; SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Análise do uso das novas tecnologias na educação**: uma nova ferramenta pedagógica. 2007. Disponível em: http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/1558/1485 Acesso em 12 de maio de 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

______. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a. – (Coleção memória da educação).

______. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008b. – (Coleção memória da educação).

______. Formação de professores: aspetos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação.** Campinas: Autores Associados, Jan./Abr. 2009, v. 14, n. 40. p. 143-155. 2009a.

______. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil:** perspectiva histórica. Paidéia, 2004, vol. 14 n° 28, pág. 113 – 124. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/02.pdf acesso 20/03/2009.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Estágios: um estudo empírico luso-brasileiro. In: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. **O estágio supervisionado e prática de ensino:** desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&Marin – Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários.** Revista Brasileira de Educação. ANPED. N.13, 2000, P.5-24.

______. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Mariluce Badre. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: In: COX, Pagliarini Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. – (Coleção Idéias sobre Linguagem).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 17. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL,Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. **Formação de professores:** o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90 n. 226, p. 609-623, set/dez. 2009.

WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio. João Batista de La Salle: história e passos de uma construção socioeducacional. In: RANGEL, Mary (Org.); WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio (fsc). **A didática a partir da pedagogia de La Salle.** Petrópolis: Vozes, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. – (Coleção Aprender & Ensinar).

XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. A aula em espaços não-convencionais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANINI, Juliana Quint dos Santos; LEITE, Rachel Winz. Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil – experiência de estágio com crianças de três e quatro anos. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. – (Coleção Ágere).

APÊNDICES

Apêndice 1 – Observação em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Acadêmica (o): ____
Escola Municipal: EMEI//EMEF : ____________________________
Total de alunos: _________________ Masculino: ______ Feminino: ______
Faixa etária:______________________ Turma:______________________________

2 – Atividade proposta (conteúdo).

3 – Organização e utilização do espaço da sala de aula (aspecto físico e pedagógico)

4 - Atividades da (o) Estagiária (o) com as crianças da turma, em relação as ações de acolhida, atividades de rotina e despedida (momento de socialização).

5 – Como se desenvolve as atividades em sala de aula?

5.1 – De que forma propõe as atividades?

5.2 – Dialoga com as crianças.

5.3 – Chama as crianças pelo nome.

5.4 – Estabelece regras.

6 – Utilização dos recursos didáticos (tempo, elaboração, confecção de materiais, técnicas utilizadas).

7 – De que forma o lúdico (brincadeiras e jogos) esta presente na prática pedagógica da (o) estagiária (o)?

8 – Atividades para a realização da avaliação das ações realizadas em sala de aula.

9 – Destaques da prática docente da (o) Estagiária (o).

9.1 – Positivos

9.2 – Negativos

Apêndice 2 – Questionário com acadêmico do curso de Pedagogia-Licenciatura – educação infantil

01- Estagiário (a) ________________________________Período_______

Sexo: M ( ) F ( ) Idade ____/_____/_____

Trabalho/função: ____

02- Por que você escolheu o curso de Pedagogia?

____

____

____

03-Comente as aulas ministradas por você na escola-campo. Considerando os seguintes aspectos:

a) A elaboração do plano de aula

b) O material utilizado (recursos didáticos)

c) O metodologia utilizada (técnicas aplicadas)

d) Atividades extraclasse

e) Interação com as crianças

f) Relacionamento com a professora da sala de aula da escola-campo.

____

____

____

04-Os conteúdos ministrados na escola-campo foram selecionados por quem? Quais os critérios para essa seleção? Você concorda com essa escolha? Justifique suas respostas.

____

____

____

05-Qual o principal problema/dificuldade você encontrou na realização do Estágio na escola-campo? Como você buscou resolver esse problema/dificuldade?

____

____

____

06- Em quais situações da prática (escola-campo) você utilizou teorias(conteúdo ministrado no curso) em sua atuação na sala de aula de Educação Infantil? Cite exemplos.

____

____

07- Os conteúdos ministrados nas aulas de Estágio(teoria) ajudaram na sua atuação na sala de aula na escola-campo? Cite exemplos.

____

____

7.1-O que você julga que faltou no curso e que deveria ser trabalhado antes do acadêmico ir para o Estágio na escola-campo?

____

____

7.2- Que mudanças você entende que deveria haver para que a teoria estudada no curso, fosse mais adequada para a aplicação na prática na sala de aula da escola-campo.

____

____

08- Na sua avaliação em quais aspectos o Estágio na escola-campo colaborou na sua formação como professor de Educação Infantil.

____

____

09- Em quais aspectos a escola, o professor e o aluno da escola-campo são diferentes ou iguais, do que você estudou no curso? Justifique sua resposta e se possível dê exemplos.

____

____

10- Cite um momento “positivo” e “negativo” e um na realização do seu Estágio na escola-campo de Educação Infantil.

____

____

Apêndice 3 - Questionário com acadêmico do curso de Pedagogia-Licenciatura – anos iniciais do ensino fundamental – 2009-1

01- Estagiário (a) ___________________________________Período_______

Sexo: M ( ) F ( ) Idade ____/_____/_____

Trabalho/função: ____

02- Por que você escolheu o curso de Pedagogia?

____

____

____

03-Comente as aulas ministradas por você na escola-campo. Considerando os seguintes aspectos:

a) A elaboração do plano de aula

b) O material utilizado (recursos didáticos)

c) O metodologia utilizada (técnicas aplicadas)

d) Atividades extraclasse

e) Interação com as crianças

f) Relacionamento com a professora da sala de aula da escola-campo.

____

____

____

04-Os conteúdos ministrados na escola-campo foram selecionados por quem? Quais os critérios para essa seleção? Você concorda com essa escolha? Justifique suas respostas.

____

____

____

05-Qual o principal problema/dificuldade você encontrou na realização do Estágio na escola-campo? Como você buscou resolver esse problema/dificuldade?

____

____

____

06- Em quais situações da prática (escola-campo) você utilizou teorias(conteúdo ministrado no curso) em sua atuação na sala de aula de Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Cite exemplos.

____

____

07- Os conteúdos ministrados nas aulas de Estágio(teoria) ajudaram na sua atuação na sala de aula na escola-campo? Cite exemplos.

____

____

7.1-O que você julga que faltou no curso e que deveria ser trabalhado antes do acadêmico ir para o Estágio na escola-campo?

____

____

7.2- Que mudanças você entende que deveria haver para que a teoria estudada no curso, fosse mais adequada para a aplicação na prática na sala de aula da escola-campo.

____

____

08- Na sua avaliação em quais aspectos o Estágio na escola-campo colaborou na sua formação como professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

____

____

09- Em quais aspectos a escola, o professor e o aluno da escola-campo são diferentes ou iguais, do que você estudou no curso? Justifique sua resposta e se possível dê exemplos.

____

____

10- Cite um momento “positivo” e “negativo” e um na realização do seu Estágio na escola-campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

---

11 **-** Na sua avaliação em quais aspectos o Estágio de Educação Infantil difere dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Justifique sua resposta e se possível, dê exemplos.

Apêndice 4 – Questionário aplicado às professoras orientadoras do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura 2008/2 E 2009/1

01 – Nome: ____
02 – sexo: M (   ) F (   )   Idade: ____________________
03 – Formação:
a – Nível médio. Qual? ____
b – Nível superior. Qual (quais)? _____________________________________
Início: __________________________
Término: _______________________
04 – Experiência profissional na área da educação:
Função e período de atuação: _______________________________________
05 – Regência de sala na educação básica:
Nível de ensino: ____
Série: ____
Início: ____
Término: ____
06 – Regência de sala na educação superior:
Disciplina(s) ministrada(s) e período letivo:
____

Apêndice 5 – Entrevista realizada com as professoras orientadoras do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – Licenciatura 2008/2 E 2009/1

1 – Quais são as referências que você utiliza para preparar as suas aulas?

2 – Ao elaborar o plano de curso da disciplina de estágio supervisionado do período em que ministrará a disciplina citada, como as outras disciplinas são consideradas? Se possível, exemplifique.

3 – A disciplina Estágio Supervisionado colabora com as demais disciplinas do curso? Em quais aspectos?

4 – Como ocorre a escolha da escola-campo, onde acontece a prática do Estágio Supervisionado? Você participa desta escolha? Como?

5 – Quais critérios são usados para a escolha das atividades a serem aplicadas na escola-campo?

6 – Segundo sua avaliação das atividades desenvolvidas na escola-campo, quais foram às principais dificuldades/problemas dos acadêmicos? Como você buscou resolver esses problemas/dificuldades? As dificuldades foram às mesmas em todas as séries? A que você atribui essas diferenças/semelhanças?

7 – As dificuldades apresentadas pelos alunos e alunas do estágio se aproximam ou cada aluno e aluna apresenta uma dificuldade diferente do outro?

8 – Há diferenças entre a atuação pedagógica dos estagiários/as que freqüentam o Magistério no ensino médio e os que vêm de outro tipo de ensino médio? Quais?

9 – Os alunos e alunas estagiários/as que já atuavam em sala de aula apresentam uma prática diferenciada em relação aos outros alunos e alunas?

10 – Os alunos e alunas estagiários/as que estão entrando em sala de aula pela primeira vez trazem dificuldades específicas em relação aos outros? Quais?

11 – Na sua concepção quais são as dificuldades mais preocupantes apresentadas no estágio, para a futura atuação desses alunos e alunas?

12 – O que você julga que faltou na disciplina Estágio Supervisionado e que deveria ser trabalhado? Quais mudanças você entende que deveria haver para sanar estas lacunas?

13 – Quando os seus alunos lhe pedem subsídios, durante ou após o estágio, para resolver questões pedagógicas que envolvem a relação professor e aluno ou de conteúdos, (ou as duas), de que forma você costuma contribuir?

14 – É possível perceber a relação entre as diferentes disciplinas ministradas durante o curso de Pedagogia e a prática de estágio? É possível perceber a contribuição das disciplinas de estágio? De que forma?

ANEXO 1 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

JUSTIFICATIVA LEGAL

Este projeto coaduna-se às Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da Educação Básica (2002) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), especificamente o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "e" da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº. 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº. 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº. 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, e a resolução CNE/CP n.º 01de 15 de maio de 2006 que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação Pedagogia, Licenciatura.

Com isso, procura-se seguir às normas e recomendações das mesmas para reforçar a concepção de que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade favorecendo as transformações sociais e também contribuir com o exercício de cidadania.

1.6 CONCEPÇÃO DO CURSO

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- ✓ o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- ✓ a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

O graduando do curso de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, sendo fundamental para sua formação:

- ✓ o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- ✓ a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- ✓ a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- ✓ planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- ✓ planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- ✓ produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A estrutura do curso de Pedagogia do ISEAR com **3.280 horas**, a integralizar-se em **8 semestres**, constitui-se de:

I. **Eixo de Estudos Básicos, com 1.500 horas,** composto por 26 disciplinas, conforme quadro apresentado neste projeto, após a apresentação da Estrutura Curricular completa, que procura articular**:**

- ✓ a aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- ✓ a aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- ✓ a observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- ✓ a utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- ✓ a aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- ✓ a realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- ✓ o planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- ✓ o estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

- ✓ a decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- ✓ o estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- ✓ a atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- ✓ o estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

II. **Eixo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**, composto por 15 disciplinas, num total de **820 horas**, voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo ISEAR que oportunizará, entre outras possibilidades:

- ✓ a investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- ✓ a avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- ✓ o estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

III. **Eixo de Estudos Integradores**, com **960 horas**, divididas entre o Estágio Supervisionado, o Trabalho de Curso, Prática Profissional Orientada, Atividades de Iniciação Científica, Extensão e Monitoria em

que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- ✓ seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- ✓ atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- ✓ atividades de comunicação e expressão cultural.

1.7 OBJETIVOS GERAIS

O curso de Pedagogia do ISEAR tem por objetivos gerais:

- ✓ Desenvolver posturas éticas e críticas que ofereçam aos alunos chances de trabalhar, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção da História;
- ✓ A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, capazes de repensar a educação com espírito crítico, com habilidades técnico-pedagógicas e sociopolíticas para o exercício competente de sua profissão e como formadores de opinião;
- ✓ Propiciar a oferta de referenciais teóricos básicos que instrumentalizem o indivíduo para atuar de forma criativa em situações diversas;
- ✓ Oportunizar o ensino e a pesquisa, articulados com as demandas sociais;

- ✓ Estimular uma postura ativa na busca e construção dos espaços sociais para a definição de seus próprios caminhos e ressignificação de suas práticas.

Formar profissionais para o efetivo exercício do magistério, a fim de instrumentalizá-lo de forma articulada aos saberes que definem sua identidade profissional, ou seja, conhecimentos dos conteúdos da formação, saber pensar, sua prática em função da teoria e fundamentalmente saber intervir.

1.8 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, é intenção do ISEAR ao oferecer este curso:

- ✓ Incutir nos profissionais a necessidade de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe forem legalmente conferidas;
- ✓ Integrar teoria e prática possibilitando ao profissional em formação o desenvolvimento das competências e habilidades que deverão ser demonstradas no exercício da profissão de professor;
- ✓ Ampliar a visão de mundo dos educandos, de modo a exercer com convicção a sua cidadania e comprometendo cada cidadão com o exercício da construção cotidiana e coletiva de uma nova cultura;
- ✓ Desenvolver habilidade de análise, buscando alternativas para as
- ✓ desigualdades sociais, de exclusão e da marginalização;
- ✓ **Investir na formação integral habilitando o futuro profissional a compreender o meio social em seus aspectos político, econômico e cultural, interferindo para a definição de seus próprios caminhos e reessignificações de suas práticas;**
- ✓ **Formar profissionais que interiorizem valores morais e éticos;**
- ✓ **Proporcionar conhecimentos práticos e teóricos oferecendo aos estudantes os fundamentos necessários para estimular as atividades de pesquisa;**
- ✓ **Viabilizar integração Instituto, poder público e iniciativa privada, visando a elaboração e execução de ações conjuntas, fomentando projetos de pesquisa e extensão para o desenvolvimento das potencialidades da região;**

- ✓ Desenvolver posturas éticas e críticas que ofereçam aos alunos chances de trabalhar, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção da história e da cidadania;
- ✓ **Formar profissionais capazes de repensar a educação com espírito crítico, habilidades técnico-pedagógico e sócio-político para o exercício competente de sua profissão e como formadores de opinião;**
- ✓ Propiciar a oferta de referenciais teórico-básicas que instrumentalizem o profissional para atuar de forma criativa em situações diversas;
- ✓ Oportunizar o ensino e a pesquisa articulados com as demandas sociais;
- ✓ Investir de forma articulada em ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ Oferecer as redes públicas e privadas, profissionais qualificados, para atuar no Magistério, atendendo as expectativas e necessidades do setor educacional, no que tange as diretrizes para esse nível de ensino;

Os profissionais estarão preparados para atuar, portanto, nas áreas acima mencionadas, através de um programa de estudos que alie sólido embasamento teórico-prático, investigação e reflexão crítica, com metodologias pedagógicas inovadoras, à vivência dos alunos e à análise dos processos psicológicos e sociais que impactam a aprendizagem nas crianças, nos jovens e nos adultos, numa perspectiva de educação continuada.

O profissional em processo de formação no Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues deve ser capaz de estabelecer atitude questionadora e equilibrada no exercício da cidadania.

Educando pela pesquisa, cultivando o conhecimento, não só como fonte central de mudanças contemporâneas, mas, principalmente humanizando-o, sem perder de vista a perspectiva ética, o curso de Pedagogia deve propiciar a ressignificação de formas de atuação do professor, coerentes com o papel atribuído à educação e ao conhecimento no mundo de hoje, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

Portanto, o profissional do Curso de Pedagogia do ISEAR será o profissional capaz de refletir sobre sua própria prática pedagógica, garantindo um ensino de qualidade, de acordo com os ideais da sociedade goiana.

Em síntese, o **egresso do curso de Pedagogia** deverá estar apto a:

- ✓ atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- ✓ compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- ✓ fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- ✓ trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- ✓ reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos, nas suas relações individuais e coletivas;
- ✓ ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- ✓ relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação, adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- ✓ promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- ✓ identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- ✓ demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

- ✓ desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- ✓ participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- ✓ participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- ✓ realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares, e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- ✓ utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- ✓ estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

No caso de professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

a. promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

b. atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

1.8.1 Princípios metodológicos de formação de professores (concepção de relação teórico-prática)

O ISEAR atua de forma inovadora, flexível e plural para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola. O desenvolvimento das competências profissionais do professor que se deseja graduar pressupõe que os estudantes do curso construam os conhecimentos e desenvolvam as competências previstas para a conclusão desta etapa de sua escolaridade.

No que se refere à articulação entre teoria e prática, o princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão - a teórica ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor.

Desta forma, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

Assim, a prática, conforme colocada na nossa proposta curricular, não ficará reduzida a um espaço isolado. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o ISEAR ao desenvolver seu curso de Pedagogia, Licenciatura, prevê situações didáticas em que os futuros professores colocam em uso os conhecimentos que aprendem, ao mesmo tempo em que mobilizam outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado neste projeto.

1.8.2 Conhecimento, saberes e habilidades profissionais para o exercício profissional (competências – informações e habilidades)

1.8.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores da sociedade democrática:

- ✓ Pautar-se por princípios da ética: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- ✓ Orientar suas escolhas metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- ✓ Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, étnico-raciais, econômicos, culturais, físicos, cognitivos, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras, detectando e combatendo todas as formas de discriminação;
- ✓ Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar e não-escolar sob sua responsabilidade.

1.8.2.2 Competências referentes à compreensão do papel social da escola:

- ✓ Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem em contextos escolares e não-escolares;
- ✓ Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, compreendendo o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- ✓ Participar do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e de projetos e experiências educativas não-escolares;
- ✓ Promover uma prática educativa que conte com as características dos alunos e de seu meio social;
- ✓ Estabelecer relações de parceria com os pais dos alunos.

1.8.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação:

- ✓ Conhecer e dominar os conteúdos do Eixo de Estudos Básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente;
- ✓ Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- ✓ Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- ✓ Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação.

1.8.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico:

- ✓ Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem;
- ✓ Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática;
- ✓ Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- ✓ Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.

1.8.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica:

- ✓ Analisar situações e relações inter-pessoais que ocorrem na escola e nos espaços não-escolares;

- ✓ Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, investigando o contexto e analisando a própria prática profissional;
- ✓ Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional;
- ✓ E utilizar da pesquisa como instrumento no cotidiano da sala de aula – aprender pesquisando.

1.8.2.6 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional:

- ✓ Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação como instrumento de desenvolvimento profissional;
- ✓ Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- ✓ Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, para uma inserção profissional crítica.

1.8.2.7 Habilidades

Pretende-se desenvolver as habilidades referentes:

- ✓ ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- ✓ à compreensão do papel social em espaços escolares e não-escolares;
- ✓ ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- ✓ ao domínio do conhecimento didático-pedagógico;
- ✓ ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática didático-pedagógica;
- ✓ ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

1.8.3 Diretrizes para o desenvolvimento da prática profissional

1.8.3.1 Prática Profissional Orientada

O aluno do Curso de Pedagogia deve vivenciar várias práticas e vários modos do ato de ser professor, considerando que não atuará somente na sala de aula, devendo participar da vida da escola de um modo geral, e de espaços não-escolares, o que requer sua atuação em atividades como: participar do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e de projetos e experiências educativas não-escolares.

Deve zelar pela aprendizagem do aluno, estabelecendo estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de avaliação e desenvolvimento profissional, colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (espaços não-escolares).

De acordo com a estrutura curricular proposta neste projeto para o **Curso de Pedagogia**, a **Prática Profissional** – pertencente ao **Eixo de Estudos Integradores** – perpassa todo o curso, a partir do 1º semestre, indo até o 8º, e foi denominada de **Prática Profissional Orientada** (**I/VIII**), com **960 horas**. Nestas disciplinas, serão trabalhadas práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos tudo incorporado a idéia do ensinar pesquisando e o aprender pesquisando.

O propósito da prática profissional está articulado ao propósito da teoria compreendida e trabalhada ao longo do curso e ao levantamento de dados veiculados ao manual de estágio culminando com o TCC.

Tais práticas serão realizadas através de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.

1.8.3.2 Estágio Supervisionado

O E**stágio Supervisionado**, curricular, será realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, com base na pesquisa segundo regulamentação de estágio, objetivando atitudes éticas, conhecimentos e competências. O estágio curricular será desenvolvido em quatro etapas, a partir do 3º semestre, com carga horária total de 540 (quinhentos e quarenta) horas.

Para atender às finalidades definidas pelo Art. 8º, item IV, da Res. CNE/CP nº. 1/2006, o **Estágio Supervisionado I** estará voltado para o **História, Estrutura e Funcionamento Escolar**; o **ES II**, no 4º semestre, abrangerá o campo da **Educação Infantil – Atividades Pedagógicas**; o **ES III**, no 5º semestre, alcançará as atividades desenvolvidas nos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Atividades Pedagógicas**; o **ES IV**, no 6º semestre, denominado de **Apoio Escolar**, **participação em atividades da gestão de processos educativos e acompanhamento de atividades em ambiente não escolares,** no 7º semestre, denominado de **projetos educativos, elaboração e implementação de projetos educativos** , no 8º semestre, visará a **coleta de dados e formulação do relatório de Estágio conforme regulamentação e manual de Estágio** elaboração final do **Trabalho de Conclusão de Curso**.

Os supervisores de estágio desenvolvem o seguinte trabalho:

- ✓ Auxílio ao estagiário na elaboração do seu plano de estágio;
- ✓ Orientação ao estagiário no desenvolvimento de todo o seu estágio, através das aulas de orientação de estágio supervisionado;
- ✓ Participação de reuniões de caráter técnico e pedagógico, com a Direção e coordenação de curso e o a fim de detalhar as diretrizes para o desenvolvimento das atividades de estágio, estabelecidas nas normas gerais (Anexo I - Manual de Estágio E Regulamento);
- ✓ Acompanhamento e avaliação do desempenho do estagiário durante as atividades de estágio;

- ✓ A avaliação do estagiário, feita pelos supervisores de estágio com a conivência do coordenador de curso, tal avaliação acontecerá de forma sistemática, contínua e descritiva, abrangendo aspectos propostos na proposta da IES, **educar pela e na pesquisa.**

1.8.4 Currículo

1.8.4.1 Coerência do currículo com os objetivos do curso

A coerência do currículo com os objetivos do curso fundamenta-se na abordagem de conteúdos específicos, visando alcançar às metas desejadas, oportunizando ao futuro professor a estruturação da sua escolarização e construção contínua do conhecimento para aplicação e ainda, em articulação disciplinas – estágio – práticas profissionais, atendendo a multidisciplinar idade, a transversalidade e a pluralidade cultural nos aspectos teóricos e práticos do propósito do curso.

1.8.4.2 Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso

O perfil do profissional que se pretende, contempla um conjunto de competências indispensáveis à construção de uma prática pedagógica que exercite os alunos à atividades de análise para apropriação crítica do conhecimento. Esse profissional deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que assegurem a eficiência da atuação profissional, oferecendo-lhe condições de aprendizagem dos conhecimentos para o exercício da profissão de professor, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O perfil do profissional que estamos formando, contempla um conjunto de competências indispensáveis à construção de uma prática pedagógica que exercite os alunos à atividades de análise para apropriação crítica do conhecimento. Esse profissional deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que assegurem a eficiência da atuação profissional, oferecendo-lhe condições de aprendizagem dos conhecimentos para serem aplicados.

1.8.5 Coerência do currículo em face das diretrizes curriculares nacionais

A coerência do currículo face às Diretrizes Curriculares Nacionais, constantes das Res. CNE/CP 1, de 15/05/2006 é trabalhada de forma que os conteúdos são considerados meio e suporte para a constituição das competências e interação com a realidade e demais indivíduos, integrando e articulando a vida do cidadão com o conhecimento.

Assim, na elaboração do currículo pleno, além das matérias previstas pela legislação, foi observada a subdivisão das matérias em disciplinas e as cargas horárias para cada uma delas, assegurando a eficiência da atuação profissional, oferecendo condições de aprendizagem dos conhecimentos da escolaridade tendo como fio condutor o aprender através da pesquisa.

1.8.6 Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso

A metodologia de ensino é adequada à concepção do curso, colaborando na tarefa de humanizar, educando com senso ético e consciência crítica, estimulando o formando a assumir responsabilidade na construção de uma sociedade democrática, adaptando-se a realidade de vida dos alunos, onde todo cidadão tem direito de se desenvolver, ao longo da vida, com mediação da escola.

Os conteúdos das disciplinas serão desenvolvidos com atividades simultaneamente teóricas e práticas, através de aulas expositivas; estudo de textos; atividades laboratoriais; realizações de pesquisas; trabalhos de grupo e de campo e atividades complementares, de modo a abranger todo o conteúdo programático.

1.8.7 Inter-relação das disciplinas na concepção e execução do currículo

A organização curricular do curso de Pedagogia-Licenciatura permite desenvolver, através de seus eixos de Estudo, as áreas de formação geral, de aprofundamento e diversificação de estudos. Estabelece padrões de organização e visão articulada dos diferentes componentes temáticos dos conteúdos curriculares. Para a execução do currículo do curso, as disciplinas de formação geral, por

exemplo, são apresentadas de modo que ocorra a interdisciplinaridade; as disciplinas didático-pedagógicas (do eixo de estudos integradores) são pré-requisitos entre elas e necessitam de uma ordem obrigatória para que sejam cumpridas (exemplo: Prática Profissional Orientada I, II, III, IV, V VI ,VII e VIII; Estágio Supervisionado I, II, III, IV , V e VI).

Desta forma, existe uma seqüência progressiva da formação do discente para que ocorra um melhor aproveitamento e compreensão das matérias oferecidas até o fim do curso.

4.1 DIMENSIONAMENTO DA MATRIZ CURRICULAR

Assim posto, o curso fundamenta-se em um todo orgânico, tendo enquanto eixo estudos que fundamentam a compreensão da sociedade, do homem, da educação e do professor, abrangendo aspectos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos.

1º Semestre	
Disciplinas	**Carga Horária**
Psicologia da Educação I	40
Filosofia da Educação	60
Língua Portuguesa	60
História da Educação	60
Novas Tecnologias na Educação	40
Teorias da Educação	60
Prática Profissional Orientada I	40
Total	**360**
2º Semestre	
Disciplinas	**Carga Horária**
Psicologia da Educação II	60
Fundamentos e Metodologia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
Didática I	80
Gestão, Estrutura e Funcionamento do Ensino	80

Antropologia Educacional	40
Prática Profissional Orientada II	40
Total	**360**
3º Semestre	
Disciplinas	**Carga Horária**
Língua Portuguesa – Conteúdo e Metodologia I	80
Didática II	60
Artes – Conteúdo e Metodologia	40
Sociologia da Educação	40
Princípios e Métodos da Educação Infantil	60
Prática Profissional Orientada III	40
Total	**320**
4° Semestre	
Disciplinas	**Carga Horária**
Língua Portuguesa - Conteúdo e Metodologia II	40
Matemática – Conteúdo e Metodologia I	60
Ciências – Conteúdo e Metodologia	60
Geografia – Conteúdo e Metodologia	60
Alfabetização – Conteúdo e Metodologia	60
Prática Profissional Orientada IV	40
Total	**320**
5º Semestre	
Disciplinas	**Carga Horária**
Matemática – Conteúdo e Metodologia II	60
Educação Física – Conteúdo e Metodologia	60
Metodologia de Pesquisa em Educação I	60
História – Conteúdo e Metodologia	60
Jogos e Recreação	40
Prática Profissional Orientada V	40
Total	**320**

6º Semestre	
Disciplinas	**Carga Horária**
Os novos Paradigmas da Avaliação da Aprendizagem I	60
Literatura Infantil	60
Gestão da Educação: Administrativa e Pedagógica	60
Processo Educacional no Meio Rural	40
Metodologia de Pesquisa em Educação II	60
Prática Profissional Orientada VI	40
Total	**320**
7º Semestre	
Disciplinas	**Carga Horária**
Multiculturalismo	40
Fundamentos e Metodologia das Atividades Culturais e Artísticas	60
A Criança Desenvolvimento e Necessidades Especiais	60
Os novos Paradigmas da Avaliação da Aprendizagem II	60
Planejamento e Tecnologia Educacionais	60
Prática Profissional Orientada VII	40
Total	**320**
.8º Semestre	
Currículos e Programas	60
Psicomotricidade e a Aprendizagem	40
Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	60
Educação Inclusiva e Linguagem de Sinais	60
Política Pública e Novos Paradigmas da Educação Básica	60
Prática Profissional Orientada VIII	40
Total	**320**
Sub-total	**2640**

Estágio Supervisionado I — História ,Estrutura e Funcionamento Escolar -III Semestre	80	T=40	P=40
Estágio Supervisionado II –Educação Infantil – Atividades Pedagógicas- IV Semestre	100	T=40	P=60
Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental Atividades Pedagógicas – V Semestre	100	T=40	P=60
Estágio Supervisionado IV – Apoio Escolar – VI Semestre	80	T=40	P=40
Estágio Supervisionado V –Gestão Escolar: Administrativa Pedagógica e Implementação de Projetos (Educação Infantil/ Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - VII Semestre	100	T=40	P=60
Estágio Supervisionado VI – Trabalho de Conclusão do Curso –TCC – VIII Semestre	80	T=40	P=40
Carga Horária Estágio (T= Teoria P= Prática)	**540**	**240**	**300**
Atividades de Iniciação a Pesquisa, Extensão e Monitoria	**100**		
Carga Horária Total do Curso	**3.280**		

4.1.1Colocação das disciplinas nos Eixos:

I – Eixo de Estudos Básicos	
Disciplina	**Carga horária**
Psicologia da Educação I	40
Língua Portuguesa	60
História da Educação	60
Teorias da Educação	60
Psicologia da Educação II	60
Fundamentos e Metodologia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
Didática I	80
Filosofia da Educação	60
Gestão, Estrutura e Funcionamento do Ensino	80
Antropologia Educacional	40

Língua Portuguesa – Conteúdo e Metodologia I	80
Didática II	60
Artes – Conteúdo e Metodologia	40
Sociologia da Educação	40
Matemática – Conteúdo e Metodologia I	60
Ciências – Conteúdo e Metodologia	60
Geografia – Conteúdo e Metodologia	60
Língua Portuguesa – Conteúdo e Metodologia II	40
Metodologia de Pesquisa em Educação I	60
Gestão da Educação: Administrativa e Pedagógica	60
Matemática – Conteúdo e Metodologia II	60
Psicomotricidade e a Aprendizagem	40
Currículos e Programas	60
Metodologia de Pesquisa em Educação II	60
Educação Física – Conteúdo e Metodologia	60
História – Conteúdo e Metodologia	60
Total	**1500**
II – Eixo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	
Disciplina	**Carga horária**
Novas Tecnologias na Educação	40
Alfabetização – Conteúdo e Metodologia	60
Princípios e Métodos da Educação Infantil	60
Literatura Infantil	60
Jogos e Recreação	40
A Criança Desenvolvimento e Necessidades Especiais	60
Os novos Paradigmas da Avaliação da Aprendizagem I	60
Os novos Paradigmas da Avaliação da Aprendizagem II	60
Planejamento e Tecnologias Educacionais	60
Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	60
Multiculturalismo	60
Educação Indígena	40
Política Pública e Novos Paradigmas da Educação Básica	60

Fundamentos e Metodologia das Atividades Culturais e Artísticas	60
Processo Educacional no Meio Rural	40
Total	**820**

III – Eixo de Estudos Integradores	
Disciplina	**Carga horária**
Estágio Supervisionado I — História ,Estrutura e Funcionamento Escolar -III Semestre	80
Estágio Supervisionado II –Educação Infantil – Atividades Pedagógicas-IV Semestre	100
Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental Atividades Pedagógicas – V Semestre	100
Estágio Supervisionado IV – Gestão: Administrativa e Pedagógica- Implementação de Projetos	80
Estágio Supervisionado V –Apoio Escolar- Trabalho Pedagógico em espaços não-escolares- Implementação de Projetos	100
Estágio Supervisionado VI – Trabalho de Conclusão do Curso – TCC – VIII Semestre	80
Total dos Estágios	**540**
Prática Profissional Orientada I/VII (40 horas cada)	320
Total de Prática Profissional Orientada	**320**
Atividades de Iniciação Científica, Extensão e Monitoria	100
Total de Atividades de Iniciação Científica, Extensão e Monitoria	**100**
Total do Núcleo de Estudos Integradores	**960**
Carga horária total do curso	**3.280**

9 ESTÁGIO

O estágio será desenvolvido tendo em vista um total de 540 horas distribuídas em quatro semestres, iniciando no terceiro período do curso com a seguinte propositura:

Estágio Supervisionado I — História ,Estrutura e Funcionamento Escolar -III Semestre	80	T=40	P=40
Estágio Supervisionado II –Educação Infantil – Atividades Pedagógicas-IV Semestre	100	T=40	P=60
Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental Atividades Pedagógicas – V Semestre	100	T=40	P=60
Estágio Supervisionado IV – Gestão: Administrativa e Pedagógica- Implementação de Projetos	80	T=40	P=40
Estágio Supervisionado V –Apoio Escolar- Trabalho Pedagógico em espaços não-escolares- Implementação de Projetos	100	T=40	P=60
Estágio Supervisionado VI – Trabalho de Conclusão do Curso –TCC – VIII Semestre	80	T=40	P=40
Carga Horária Estágio (T= Teoria P= Prática)	**540**	**240**	**300**

ANEXO 2 - CENTRO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA RODRIGUES

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA RODRIGUES

PEDAGOGIA – LICENCIATURA

MANUAL DE PRÁTICA PROFISSIONAL

RIO VERDE

2007/1

APRESENTAÇÃO

O Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues com o objetivo de propiciar orientações sobre a Prática Profissional enquanto componente curricular organizou o presente manual e espera possibilitar a você Acadêmico, o primeiro contato com sua "futura profissão", bem como ajuda-lo no universo da *Iniciação a Pesquisa*, organizar-se intelectualmente e a organizar melhor o seu tempo. Serão encontradas nesse documento informações esclarecedoras sobre:

- Prática Profissional Orientada: objetivos, princípios metodológicos, diretrizes para o seu desenvolvimento, distribuição da carga horária e ementas.
- Estágio Supervisionado: manual e regulamento.
- Atividades Complementares: objetivos, diretrizes para o seu desenvolvimento e distribuição da carga horária.

Considerando que a Prática Profissional contribuirá para que sua formação profissional e humana seja mais rica e abrangente, e que as informações contidas no presente Manual possam esclarecer e orientar todos os envolvidos nas tarefas de: Prática Profissional Orientada, Estágio Supervisionado e Atividades Complementares; esperamos que se faça bom uso do presente trabalho e que participem ativamente da vida universitária.

Para maiores esclarecimentos, consulte os professores das áreas relacionadas e a Coordenação do Curso.

1- PRÁTICA PROFISSIONAL ORIENTADA

1.1- Objetivos

Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação como instrumento de desenvolvimento profissional.

Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.

Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, para uma inserção profissional crítica.

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem.

Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática.

Analisar situações e relações inter-pessoais que ocorrem na escola e nos espaços não-escolares.

Utilizar a pesquisa como instrumento no cotidiano da sala de aula – aprender pesquisando – aprimoramento de sua prática profissional.

Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar e não-escolar sob sua responsabilidade.

1.2- Princípios metodológicos de formação de professores (concepção de relação teórico-prática)

O ISEAR atua de forma inovadora, flexível e plural para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola. O desenvolvimento das competências profissionais do professor que se deseja graduar pressupõe que os estudantes do curso construam os conhecimentos e desenvolvam as competências previstas para a conclusão desta etapa de sua escolaridade.

No que se refere à articulação entre teoria e prática, o princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua

aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão - a teórica ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor.

Desta forma, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

Assim, a prática, conforme colocada na nossa proposta curricular, não ficará reduzida a um espaço isolado. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o ISEAR ao desenvolver seu curso de Pedagogia, Licenciatura, prevê situações didáticas em que os futuros professores colocam em uso os conhecimentos que aprendem, ao mesmo tempo em que mobilizam outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado neste projeto.

1.2.1- Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional:

- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, para uma inserção profissional crítica.

1.3- Diretrizes para o desenvolvimento da Prática Profissional Orientada

O aluno do Curso de Pedagogia deve vivenciar várias práticas e vários modos do ato de ser professor, considerando que não atuará somente na sala de aula, devendo participar da vida da escola de um modo geral, e de espaços não-escolares, o que requer sua atuação em atividades como: participar do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e de projetos e experiências educativas não-escolares.

Deve zelar pela aprendizagem do aluno, estabelecendo estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de avaliação e desenvolvimento profissional, colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (espaços não-escolares).

De acordo com a estrutura curricular proposta neste projeto para o **Curso de Pedagogia**, a **Prática Profissional** – pertencente ao **Eixo de Estudos Integradores** – perpassa todo o curso, a partir do 1º semestre, indo até o 8º, e foi denominada de **Prática Profissional Orientada** (**I/VIII**), com **320 horas**. Nestas disciplinas, serão trabalhadas práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos tudo incorporado a idéia do ensinar pesquisando e o aprender pesquisando.

O propósito da prática profissional está articulado ao propósito da teoria compreendida e trabalhada ao longo do curso e ao levantamento de dados veiculados ao manual de estágio culminando com o TCC.

Tais práticas serão realizadas através de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.

Disciplina	Período	Carga Horária
Prática Profissional Orientada I	1º Período	40h
Prática Profissional Orientada II	2º Período	40h
Prática Profissional Orientada III	3º Período	40h
Prática Profissional Orientada IV	4º Período	40h
Prática Profissional Orientada V	5º Período	40h
Prática Profissional Orientada VI	6º Período	40h
Prática Profissional Orientada VII	7º Período	40h
Prática Profissional Orientada VIII	8º Período	40h
Carga Horária Total		320h

1.4- Ementas Prática Profissional Orientada

1º Período

Ementa: Teorias da Pedagogia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente. Iniciação do aluno ao processo do pensamento científico em educação.

2º Período

Ementa: Teorias da Pedagogia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente. Iniciação do aluno ao processo do pensamento científico em educação.
3º Período

Ementa: Teorias da Pedagogia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente. Pratica educativa e a relação entre escola, professor e aluno. Desenvolvimento de pesquisa por meio do conhecimento científico da educação

4º Período

Ementa:Teorias da Pedagogia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente . Pratica educativa na Educação Infantil. Desenvolvimento de pesquisa por meio do conhecimento científico da educação.

5º Período

Ementa: Teorias da Pedagogia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente . Pratica educativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolvimento de pesquisa por meio do conhecimento científico da educação.

6º Período

Ementa: Teorias da Pedagogia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente . Elaboração e execução de projetos de docência, junto às escolas-campo a partir da realidade observada do projeto político pedagógico. Desenvolvimento de pesquisa por meio do conhecimento científico da educação.

7º Período

Ementa: Teorias da Pedagogia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente . Definição do objeto de estudo. Estruturar o projeto adequando-o à realidade. Esboço de projeto de docência

8º Período

Ementa: Teorias da Pedagogia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente .Execução do projeto de docência, relato de experiência, estudo de caso, registro de dados: aprofundamento do objeto de estudo .Elaboração da parte escrita do TCC(Monografia)

1.5- Referências Bibliográficas

ADAMS, Marola. Princípios da Prática de Ensino. Rio de Janeiro: USAID, 1965.

AEBLI, Hans. Pratica de Ensino. Petrópolis: Vozes, 1986.

AKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Cientifica Petrópolis: Vozes2000

AYRES, Antonio Tadeu. Prática pedagógica: ampliando os saberes do professor. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOLZAN, Dóris Vargas. Formação de professores. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2002.

_____. Professores/as como investigadores/as da sua própria pratica. Cadernos da aplicação UFRGS, Porto Alegre, São Paulo: Cortez, 1993.

CARRAHER, Terezinha, DAVID Carreher, SCHLIEMENN, Ana Lúcia. Na vida dez, na escola zero. 7ª edição, São Paulo: Cortes, 1993.

CARVALHO, Mercedes (organizadores). Ensino Fundamental: práticas docentes nas séries iniciais. Petrópolis: Vozes, 2006.

CASTRO Gilda de. Professor submisso, aluno-cliente: Reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CODO, W., & GAZZOTTI, A.A. Trabalho e afetividade. In W. Codo (Org.). Educação: Carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

______.Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLL, César e EDWARDS, Derek (Org). Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações Ao estudo do discurso educacional. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A construção de significados compartilhados em sala de aula. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org) Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 2000.

CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2007.

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes: Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1998.

______. A educação do futuro e o futuro da educação. Campinas: Autores associados, 2005.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10°, 2000. Rio de Janeiro, Ensinar e aprender, sujeitos, saberes, tempos e espaços. Anais... Rio de Janeiro, MICROSERVIÇO, 2000. 1 CD-Rom.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário da prática educativa. Petrópolis. Vozes, 1996.

GRILLO, Marlene. Prática docente: referência para a formação do educador. In: Cury, Helena (org.). Formação de professores. Porto Alegre: Artes Médica, 2001.

KOCHE, José Carlos. Fundamentos da Metodologia Cientifica. Petrópolis: Vozes, 2002

PERISSÉ, Gabriel. Os sete pecados capitais e as virtudes da educação. Rio de Janeiro: Vieira & Lent,2007.

PERRENOUD, P. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre. Artemed. 2002

______. A arte de construir competências. [On-line]. Disponível: www.novaescola.com.br, (2000).

SACRISTAN, Gimeno J.; GOMES, Peres A. Compreender e transformar o ensino. Madrid: Ediciones Matara, 1998.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação. São Paulo: Integare, 2006.

VEIGA, Lima P. A e REZENDE, Lúcia Maria G. de (Orgs). Escola: espaço do projeto político-pedagogico, 5 ed. Campinas:Papirus, 2001.

ZABALA, Antoni. A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre: Artemed, 2002.

ZABOLLI, Graziela. Práticas de Ensino- subsídios para atividade docentes. São Paulo. Ática, 1990.

ZEICHNER, Kemmeth. [A formação reflexiva de professores]: idéias e práticas: Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 3
2- ESTÁGIO SUPERVISIONADO

2.1- Normatização do Estágio Supervisionado

2.1.1- O que é Estágio?

É um termo prático de caráter técnico, social, cultural e atitudinal que proporciona a aplicabilidade de conhecimentos teóricos, através da vivência em situações reais da "futura profissão". São realizados junto a Instituições, públicas privadas, sob a responsabilidade e coordenação, da Coordenação do Curso, Supervisor de Estágio e Orientador de Estágios. É o estágio que irá possibilitar o primeiro contato com sua "futura profissão" e a Iniciação a Pesquisa. Como estagiário se aprende a fazer fazendo e faz aprendendo, ainda incentiva a observação e o senso crítico, viabilizando a iniciar o acadêmico pesquisador.

Mas, atenção! Estágio não é emprego. Ele é uma complementação do ensino com duração limitada. O estágio só poderá ser realizado por estudantes regularmente matriculado e que esteja – comprovadamente – freqüentando as aulas, logo, o estágio é o período de exercício pré-profissional, previsto em currículo ou não, em que o estudante de graduação permanece em contato direto com o ambiente de trabalho, desenvolvendo atividades fundamentais, profissionalizantes ou comunitárias, programadas ou projetadas, avaliáveis, com duração limitada e supervisão.

O estágio, portanto, é atividade fundamental e inelegível significativa, por ser capaz de otimizar a profissionalização do Acadêmico e viabilizando a vivencia em pesquisa. Permite também o estabelecimento de canal retro-alimentador entre a Universidade e a comunidade, na busca constante da moderna tecnologia, aumentando o desenvolvimento técnico-científico de que a sociedade carece e exige.

2.1.2- Distribuição da carga horária

O estágio será desenvolvido tendo em vista um total de 300 horas distribuídas em quatro semestres, iniciando no terceiro período do curso com a seguinte propositura:

Disciplina	Período	Carga Horária		
		Total	Teoria	Prática
Estágio Supervisionado I — História ,Estrutura e Funcionamento Escolar -III Semestre	3º Período	80h	40h	40h
Estágio Supervisionado II –Educação Infantil – Atividades Pedagógicas-IV Semestre	4º Período	100h	40h	60h
Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental Atividades Pedagógicas – V Semestre	5º Período	100h	40h	60h
Estágio Supervisionado IV – Apoio Escolar, participação em atividades da gestão de processos educativos e acompanhamento de atividades em ambiente não escolares	6º Período	80h	40h	40h
Estágio Supervisionado V – projetos educativos, elaboração e implementação de projetos educativos	7º Período	100h	40h	60h
Estágio Supervisionado VI- coleta de dados e formulação do relatório de Estágio conforme regulamentação e manual de Estágio elaboração final do Trabalho de Conclusão de Curso	8º Período	80h	40h	40h
Carga horária Estágio		540h		

2.2- Atividades Práticas do Estágio Supervisionado

2.2.1- Objetivos

Formar profissionais para o efetivo exercício do magistério, a fim de instrumentalizá-lo de forma articulada aos saberes que definem sua identidade profissional, ou seja,

conhecimentos dos conteúdos da formação, saber pensar, sua prática em função da teoria e fundamentalmente saber intervir.

Atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.

Compreender, cuidar e educar crianças de zero a nove anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.

Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, desenvolvendo trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares, e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

2.2.2- Diretrizes para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado

O E**stágio Supervisionado**, curricular, será realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, com base na pesquisa segundo regulamentação de estágio, objetivando atitudes éticas, conhecimentos e competências. O estágio curricular será desenvolvido em quatro etapas, a partir do 3º semestre, com carga horária total de 440 (quatrocentas e quarenta) horas.

Para atender às finalidades definidas pelo Art. 8º, item IV, da Res. CNE/CP nº. 1/2006, o **Estágio Supervisionado I** estará voltado para o **História, Estrutura e Funcionamento Escolar**; o **ES II**, no 4º semestre, abrangerá o campo da **Educação Infantil – Atividades Pedagógicas**; o **ES III**, no 5º semestre, alcançará as atividades

desenvolvidas nos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Atividades Pedagógicas**; o **ES IV**, no 6º semestre, denominado de **Apoio Escolar**, **participação em atividades da gestão de processos educativos e acompanhamento de atividades em ambiente não escolares,** no 7º semestre, denominado de **projetos educativos, elaboração e implementação de projetos educativos** , no 8º semestre, visará a **coleta de dados e formulação do relatório de Estágio conforme regulamentação e manual de Estágio** elaboração final do **Trabalho de Conclusão de Curso**.

Os supervisores de estágio desenvolvem o seguinte trabalho:

- Auxílio ao estagiário na elaboração do seu plano de estágio;
- Orientação ao estagiário no desenvolvimento de todo o seu estágio, através das aulas de orientação de estágio supervisionado;
- Participação de reuniões de caráter técnico e pedagógico, com a Direção e coordenação de curso e o a fim de detalhar as diretrizes para o desenvolvimento das atividades de estágio, estabelecidas nas normas gerais (Anexo I - Manual de Estágio E Regulamento);
- Acompanhamento e avaliação do desempenho do estagiário durante as atividades de estágio;
- A avaliação do estagiário, feita pelos supervisores de estágio com a conivência do coordenador de curso, tal avaliação acontecerá de forma sistemática, contínua e descritiva, abrangendo aspectos propostos na proposta da IES, **educar pela e na pesquisa.**

2.2.3- Documentação para realização do Estágio

- Carta de apresentação solicitar à secretaria da Faculdade, em três vias:
- Deixar na escola uma cópia da carta como comprovante de estágio.
- Anexar à Ficha de Registro, uma cópia da carta com a assinatura do diretor e carimbo da escola, autorização a realização de estágio.
- Deixar na Faculdade uma cópia da carta como controle do estágio.
- Ficha de Registro de estágio em escola – Modelo (ANEXO)

- Identificação do aluno:
- Nome completo
- Curso – série / semestre – período / ano
- Instituição de Estágio:
- Identificação da Instituição: colocar o nome completo da escola
- Escola: estadual, municipal ou particular
- Outras: CCJ; conveniadas
- Registro das atividades
- Data: registrar o dia e o mês em que esteve na escola
- Série ou ciclo: registrar a série ou ciclo no qual realizou suas atividades. Se for uma atividade fora da sala de aula, registrar: *dir* (direção); *coord* (coordenação); *secret* (secretaria) ou *escol* (escola).
- Atividades: descrever sucintamente a atividade realizada. Por exemplo:
- Observação da classe: atividade recreativa e/ou relação professor-aluno... e outros.
- Coleta de dados / tabulação de dados / registros
- Carga horária: registrar total de horas realizadas no dia. *Não ultrapasse 5h*.
- Nome do(a) responsável: registrar o nome do(a) Professor (a) Responsável pelo seu Estágio.
- Quando for registrar as atividades realizadas na escola campo, o responsável será o (a) coordenador (a) ou o (a) diretor (a) da escola campo e o Professor Supervisor de Estágio.
- Se o (a) responsável inicial – professor (a), diretor (a), coordenador (a) – não estiver mais na escola no final do seu estágio, assinará a sua Ficha de Registro quem tiver assumido essas funções. Para comprovar a autorização, uma cópia da Carta de Apresentação que foi deixada na escola.
- Assinatura: deverá estar em cada registro de atividade. O carimbo do (a) responsável não substitui a assinatura.
- Carimbo e ou Assinatura do:
- O primeiro espaço: Supervisor de Estágio
- Coordenador acadêmico – ISEAR
- O terceiro espaço: Diretor da IES
- Total de horas: deverá ser calculado junto com o (a) responsável pelo estágio. Em seguida, deverá ser assinado pelo aluno.

- Assinatura do (a) Diretor (a) da Escola Campo: deverá assinar após a conferir a Ficha de Registro e o total de horas (h).
- Assinatura do (a) Professor (a) Orientador (a): verificar a Ficha de Registro, total de horas, assinaturas e carimbos, fazer o registro no Livro de Atas, assinar o último espaço no verso da Ficha de Registro 1 para ser encaminhada para a Coordenação do Curso. Não pode haver rasuras.
- Assinatura do (a) Coordenador (a) Acadêmico ISEAR: após verificar os itens acima, deverá assinar a Ficha e encaminhar para a Secretaria Geral para *arquivamento*.
- Ficha de Registro de Atividades Diversificadas e/ou Enriquecimento Curricular – Modelo (ANEXO)
- Identificação: seguir orientação anterior (2.2.3.2.1 e 2.2.3.2.2)
- Registro das atividades
- Data e evento: registrar o dia e o tipo de evento, por exemplo:
- 25/01/2008 – Palestra com representante da ONG "Avisa Lá"
- Carga horária: total de horas destinadas para o evento. Registrar sempre o que consta no documento expedido pela Instituição responsável pelo evento.
- Descrição: descreva o mais sucintamente possível.
- Comprovante: atestado, declaração, certificado: deve constar o nome do evento, data e local da realização, total de horas. Anexar uma cópia do documento no relatório de estágio.

Ementas Estágio Supervisionado

3º Período - História ,Estrutura e Funcionamento Escolar

Ementa: A formação inicial para o exercício da docência, elaboração de textos sobre história, estrutura e funcionamento da escola de Educação Infantil. Elaboração da parte escrita do estágio textos, relatórios, seminários e oficinas. Desenvolvimento de pesquisa por meio do conhecimento científico da educação.

4º Período – Educação Infantil – Atividades Pedagógicas

Ementa: A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil. Vivência de processos de investigação e problematização da realidade educacional, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente. Ênfase no conhecimento da organização do trabalho pedagógico na educação infantil, desenvolvido no campo de estágio.

5º Período – Anos Iniciais do Ensino Fundamental Atividades Pedagógicas

Ementa: A formação inicial para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vivência de processos de investigação e problematização da realidade educacional, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente. Ênfase no conhecimento da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvido no campo de estágio.

6º Período – Apoio Escolar, participação em atividades da gestão de processos educativos e acompanhamento de atividades em ambiente não escolares

Ementa: Vivência de processos de investigação e problematização da realidade educacional, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente. Ênfase na elaboração de projetos e participação na Gestão Escolar Administrativa e Pedagógica por meio da implementação de projetos específicos para cada uma das funções (Diretor e Coordenador). Elaboração da parte escrita do estágio textos, relatórios, seminários e oficinas. Desenvolvimento de pesquisa por meio do conhecimento científico da educação.

7º Período – projetos educativos, elaboração e implementação de projetos educativos

Ementa: Vivência de processos de investigação e problematização da realidade educacional, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão docente. Ênfase no apoio Escolar e participação na gestão de processos educativos e acompanhamento de atividades em ambientes não escolares. Elaboração da parte escrita do estágio textos, relatórios, seminários e oficinas. Desenvolvimento de pesquisa por meio do conhecimento científico da educação

8º Período – coleta de dados e formulação do relatório de Estágio conforme regulamentação e manual de Estágio elaboração final do Trabalho de Conclusão de Curso

Ementa: Vivência de processos de investigação e problematização da realidade educacional, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia tendo em vista a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso(TCC). Elaboração da parte escrita da Monografia (Normas da ABNT- Referências e Citações). Desenvolvimento de pesquisa por meio do conhecimento científico da educação.

2.2.4- Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Revista da Faculdade Educação da USP, v.22, nº 2,1996. p. 11-42.

______. Supervisão da prática pedagógica. 2.ed. Coimbra: Almeida, 2003.

AQUINO, J. G. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

______. Sociologia. In: ORTIZ, R. Cultura brasileira e identidade nacional. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

______. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BREZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CANDAU, V. A didática em questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CONTRERAS, J. La autonomia del professorado. Barcelona: Morata, 1997.

______. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L. A. S. Formação inicial do professor da educação básica: contribuição da teoria sobre o professor reflexivo no Estágio Supervisionado. 2002. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1989.

______. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM, 1998.

CURY, C. R. J. Estágio supervisionado na formação docente. In: Endipe, 11., 2002, Goiânia. LISITA, V. M. S. S.; SOUSA e L. F. E. C. P. (Org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FONSECA, S. G. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, G. O estágio supervisionado para profissionais do magistério e suas influências na prática docente. 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Vale do Acarau e Universidade Internacional de Lisboa.

GIROUX, H. Escola critica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1987.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, 1998.

______. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítico de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

______; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, nº 68, p.239-277, 1999.

______. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

______; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Docência em Formação.)

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

______. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

______. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. Saberes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.